

Die potensiaal van tolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US): Die Departement Maatskaplike Werk as gevallestudie

Marna Clausen

Tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad van Magister Philosophiae (Vertaling) aan die Universiteit Stellenbosch



Studieleier: Dr. H.M. Lesch

Maart 2011

Verklaring

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartye sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Handtekening:



Datum: 14/02/2011

Kopiereg © 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Abstract

As can be seen from the very different language backgrounds of their students, tertiary institutions in South Africa have become increasingly diverse in the past few years. Consequently, their campuses are now multilingual in character and there is increasing pressure on these institutions to use more than one language of instruction. As part of the solution to this issue, the North-West University (NWU) has introduced classroom interpreting. At present, it is the only South African university that uses full-scale classroom interpreting. Other universities who use classroom interpreting (among them the University of the Free State) are currently doing so only in pilot projects.

This study investigates the possibility of using interpreting at Stellenbosch University, and more specifically in the Faculty of Arts and Social Sciences. It focuses on the receptiveness to and the potential of such a practice as well as on its logistic implications. In addition, the study explores the successes in using interpreting during lectures as well as the hindrances in doing so. It also explores the links between the language policy of the University and classroom interpreting and whether this practice is at all attainable in the faculty in question.

The empirical part of the study involved an experiment in the first half of the first semester in 2010 in the Department of Social Work in the Faculty of Arts and Social Sciences to determine whether it would be feasible to use interpreting during lectures. An interpreting service was used to interpret lectures on various occasions in a second year as well as a third year class. The type of interpreting used was whisper interpreting with Sennheiser equipment.

The study found that it would indeed be possible to have an interpreting service during lectures. Although a few problems were highlighted, they were shown to be surmountable. The majority of students who took part in the trial expressed a need for an interpreting service, even though they were happy with the University's language policy. One of the conclusions reached is that close cooperation between the interpreter and the lecturer is of cardinal importance because it creates a relationship of trust, which in turn helps to ensure that the interpreting service is successfully implemented.

Opsomming

Tersiêre instellings in Suid-Afrika het die afgelope paar jaar toenemend meer divers geraak soos blyk uit studente se uiteenlopende taalagtergronde. Dit het daartoe gelei dat kampusse tans gekenmerk word deur meertaligheid en dat daar toenemende druk op hierdie instellings is om onderrig in meer as een taal aan te bied. As deel van die oplossing vir hierdie kwessie het die Noordwes-Universiteit (NWU) klaskamertolking geïmplementeer. Gevolglik is die NWU tans die enigste Suid-Afrikaanse universiteit wat volskaals van klaskamertolking gebruik maak. Ander universiteite (waaronder die Universiteit van die Vrystaat) gebruik ook klaskamertolking, maar tans slegs as 'n loodsprojek.

Hierdie studie stel ondersoek in na die moontlikheid van tolking aan die Universiteit Stellenbosch, en meer spesifiek in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. Die studie fokus op die ontvanklikheid vir en potensiaal van sodanige praktyk sowel as die logistiese implikasies daarvan. Buiten laasgenoemde fokus die studie ook daarop om die suksesse van asook struikelblokke in die toepassing van tolking tydens lesings vas te stel. Daar word gekyk na hoe die taalbeleid van die Universiteit met klaskamertolking skakel en of sodanige praktyk hoegenaamd haalbaar is in die betrokke fakulteit.

Die empiriese gedeelte van die studie behels dat daar gedurende die eerste helfte van die eerste semester van 2010 'n proef gedoen is in die Departement Maatskaplike Werk in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe ten einde die haalbaarheid van tolkpraktyk tydens lesings vas te stel. Daar is van 'n tolkdienst gebruik gemaak en daar is tydens verskillende geleenthede oor 'n bepaalde tydperk in 'n tweedejaars- sowel as 'n derdejaarsklas getolk. Die tipe tolking wat plaasgevind het, was fluistertolking met behulp van Sennheisertolktoerusting.

Die studie bevind dat 'n tolkdienst tydens lesings wel moontlik is. Enkele oorkombare probleme is ook uitgelig. Die meerderheid studente wat aan die proef deelgeneem het, het 'n behoefte aan 'n tolkdienst, selfs al is hulle tevrede met die Universiteit se taalbeleid. Een van die gevolgtrekkings waartoe gekom word, is dat noue samewerking tussen die tolk en die dosent van kardinale belang is aangesien dit 'n vertrouensverhouding skep wat op sy beurt die suksesvolle toepassing van die tolkdienst help verseker.

Bedankings

Hiermee wil die navorser graag die volgende rolspelers bedank vir hul bydrae tot die tesis:

- Dr. H.M. Lesch vir sy leiding as studieleier tot en met die voltooiing van die tesis.
- Dr. A. Lourens vir die bekwame hulp en voorstelle ten tye van die redigeringsproses.
- Die Departement Maatskaplik in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US) vir hul akkommodasie van die proef wat tydens die studie gedoen is.

INHOUDSOPGAWE

| INDELING | BLADSY |
|--|--------|
| HOOFSTUK 1: INLEIDING | |
| 1.1 Agtergrond en probleemstelling..... | 1 |
| 1.2 Doel van die studie..... | 3 |
| 1.3 Hipoteses..... | 3 |
| 1.4 Metodologie..... | 4 |
| 1.4.1 Waarneming..... | 4 |
| 1.4.2 Proef..... | 4 |
| 1.4.3 Vraelyste..... | 5 |
| 1.4.4 Onderhoud en gesprekvoering..... | 5 |
| 1.4.5 Analises..... | 5 |
| 1.5 Hoofstukindeling..... | 5 |
| 1.5.1 Hoofstuk 1..... | 5 |
| 1.5.2 Hoofstuk 2..... | 5 |
| 1.5.3 Hoofstuk 3..... | 6 |
| 1.5.4 Hoofstuk 4..... | 6 |
| 1.5.5 Hoofstuk 5..... | 6 |
| 1.6 Samevatting..... | 6 |
| HOOFSTUK 2: TOLKPRAKTYK EN LITERATUUROORSIG | |
| 2.1 Inleiding..... | 8 |
| 2.2 Besonder kort oorsig: die geskiedenis van tolking..... | 9 |
| 2.3 Tolkpraktyk..... | 10 |
| 2.3.1 Simultaantolking..... | 12 |

| | | |
|-----------|--|----|
| 2.3.1.1 | Werksdag en -ure..... | 13 |
| 2.3.1.2 | Dokumente ter voorbereiding..... | 13 |
| 2.3.1.3 | Groepsamestelling..... | 13 |
| 2.3.1.4 | Tolkhokkies..... | 14 |
| 2.3.1.5 | Beperkinge op die simultaantolk..... | 14 |
| 2.3.2 | Konsekutiewe tolking..... | 16 |
| 2.3.3 | Wat word van 'n tolk verwag?..... | 17 |
| 2.3.4 | Die algemene beeld van tolke..... | 20 |
| 2.3.5 | Professionele lojaliteit..... | 20 |
| 2.3.6 | Kundigheid..... | 23 |
| 2.3.7 | Outomatisasie..... | 24 |
| 2.3.8 | Oordeel en regstelling..... | 24 |
| 2.4 | Voortgesette debatte oor tolking..... | 25 |
| 2.5 | Voltooide studies oor klaskamertolking..... | 26 |
| 2.5.1 | Tolking aan die Noordwes-Universiteit..... | 26 |
| 2.5.1.1 | Die taaldilemma en -beleid..... | 26 |
| 2.5.1.2 | Klaskamertolking..... | 27 |
| 2.5.1.3 | Verhoef se bevindinge..... | 28 |
| 2.5.2 | Tolking aan die Universiteit van Johannesburg..... | 31 |
| 2.5.2.1 | Taalbeleid..... | 31 |
| 2.5.2.2 | Fluistertolking..... | 31 |
| 2.5.2.3 | Le Roux se bevindinge..... | 32 |
| 2.5.2.3.1 | Waarnemingsresultate..... | 32 |
| 2.5.2.3.2 | Die rol van die opvoedkundige tolk..... | 34 |
| 2.5.2.3.3 | Le Roux se hoofbevindinge..... | 35 |
| 2.6 | Samevatting..... | 36 |

HOOFSTUK 3: TAALKONTEKS AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Inleiding..... | 38 |
| 3.2 | Wetgewing oor onderrigtaale..... | 39 |
| 3.3 | Die onlangse taalgeskiedenis van die Universiteit Stellenbosch..... | 41 |
| 3.4 | Huidige taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch..... | 44 |
| 3.5 | Taalimplementeringplan van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe..... | 45 |
| 3.6 | Menings oor die taalbeleid..... | 49 |
| 3.6.1 | Die onafhanklike meningsopname..... | 49 |
| 3.7 | Ruimte vir klaskamertolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe..... | 50 |
| 3.8 | Samevatting..... | 51 |

HOOFSTUK 4: TOLKING IN DIE TERSIËRE KLASKAMER

| | | |
|---------|----------------------------------|----|
| 4.1 | Inleiding..... | 54 |
| 4.2 | Metodologie..... | 55 |
| 4.2.1 | Studente..... | 55 |
| 4.2.2 | Tolk..... | 56 |
| 4.2.3 | Dosente..... | 56 |
| 4.2.4 | Vraelyste..... | 56 |
| 4.2.4.1 | Vraelys vir dosente..... | 56 |
| 4.2.4.2 | Vraelys vir tolk..... | 59 |
| 4.2.4.3 | Vraelys vir studente..... | 61 |
| 4.2.5 | Onderhoud en gesprekvoering..... | 65 |
| 4.2.6 | Waarneming..... | 65 |
| 4.3 | Beperkende faktore..... | 65 |
| 4.3.1 | Tydsaspek..... | 65 |
| 4.3.2 | Afwesigheid van studente..... | 66 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.3.3 | Studente se vlak van taalvaardigheid..... | 66 |
| 4.3.4 | Taalspesifikasie van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe..... | 66 |
| 4.4 | Resultate..... | 67 |
| 4.4.1 | Dosentevraelyste en -gesprekvoering..... | 67 |
| 4.4.2 | Tolkvraelys en -onderhoud..... | 69 |
| 4.4.3 | Studentevraelyste..... | 72 |
| 4.4.3.1 | Vergelyking tussen studente wat van tolkdien gebruik gemaak het en dié wat nie daarvan gebruik gemaak het nie..... | 72 |
| 4.4.3.2 | Albei groepe tesame..... | 85 |
| 4.4.3.3 | Korrelasies tussen sommige resultate..... | 89 |
| 4.4.3.4 | Kommentaar op enkele ander resultate..... | 90 |
| 4.4.4 | Waarneming..... | 91 |
| 4.4.4.1 | Studente..... | 91 |
| 4.4.4.2 | Tolk..... | 92 |
| 4.4.4.3 | Dosente..... | 95 |
| 4.5 | Gevolgtrekkings..... | 95 |
| 4.5.1 | Dosentevraelyste en -gesprekvoering..... | 95 |
| 4.5.2 | Tolkvraelys en -onderhoud..... | 96 |
| 4.5.3 | Studentevraelyste..... | 97 |
| 4.5.4 | Waarneming..... | 99 |
| 4.5.5 | Toetsing van hipoteses..... | 100 |
| 4.6 | Samevatting..... | 101 |

HOOFSTUK 5: AANBEVELINGS

| | | |
|-----|-----------------|-----|
| 5.1 | Inleiding..... | 104 |
| 5.2 | Bevindinge..... | 105 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3 | Aanbevelings..... | 106 |
| 5.3.1 | Grootte van klaskamers..... | 106 |
| 5.3.2 | Aanpassings..... | 106 |
| 5.3.3 | Tolke..... | 107 |
| 5.3.4 | Assessering en gehaltebeheer..... | 108 |
| 5.3.5 | Skaal..... | 109 |
| 5.3.6 | Enkele ander kwessies ter oorweging..... | 110 |
| 5.4 | Beperkinge van die studie..... | 111 |
| 5.5 | Samevatting..... | 112 |

| | |
|-----------------------|------------|
| BRONNELYS..... | 113 |
|-----------------------|------------|

LYS TABELLE EN GRAFIEKE

| | | |
|----------|---|----|
| Tabel 1: | Bestaande tolkprofiel..... | 19 |
| Tabel 2: | Taalprofiel van studente in Interkulturele Kommunikasie..... | 32 |
| Tabel 3: | Taaldemografie van totale getal studente aan die Universiteit Stellenbosch..... | 42 |
| Tabel 4: | Taaldemografie van totale getal studente in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe..... | 46 |
| Tabel 5: | Dosente se onderskeie response op vraelys..... | 67 |
| Tabel 6: | Waarom studente die tolkdien nuttig gevind het, al dan nie..... | 78 |
| Tabel 7: | Waarom studente wat die tolkdien gebruik het die diens steurend gevind het..... | 81 |
| Tabel 8: | Waarom studente wat nie die tolkdien gebruik het nie die diens steurend gevind het..... | 82 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Grafiek 1: | Lojaliteit van opvoedkundige tolke..... | 23 |
| Grafiek 2: | Lojaliteit van konferensietolke..... | 23 |
| Grafiek 3: | Tolking as onderrigmedium..... | 29 |
| Grafiek 4: | Respondente se ervaring van tolking as steurnis, al dan nie..... | 29 |
| Grafiek 5: | Haalbaarheid van klaskamertolking..... | 30 |
| Grafiek 6: | Vergelyking tussen die twee groepe rakende hul ervaring van die taalspesifikasie in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe..... | 74 |
| Grafiek 7: | Vergelyking tussen die twee groepe se voorafkennis oor tolking..... | 75 |
| Grafiek 8: | Vergelyking tussen die twee groepe se reaksie op tolking wat tydens lesings sou geskied..... | 76 |
| Grafiek 9: | Studente se menings oor tolk se voorbereiding..... | 77 |
| Grafiek 10: | Studente se menings oor of tolk getrou getolk het..... | 77 |
| Grafiek 11: | Die mate waartoe studente die tolkdien nuttig gevind het..... | 78 |
| Grafiek 12: | Studente se response rakende hul toekomstige gebruik van 'n klaskamertolkdien..... | 80 |
| Grafiek 13: | Vergelyking tussen die twee groepe betreffende die tolkdien as 'n steurnis..... | 81 |
| Grafiek 14: | Vergelyking tussen die twee groepe se menings oor die moontlikheid van voltydse klaskamertolking aan die Universiteit Stellenbosch in die toekoms..... | 83 |
| Grafiek 15: | Vergelyking tussen die twee groepe se menings oor die noodsaaklikheid van klaskamertolking aan die Universiteit Stellenbosch..... | 84 |
| Grafiek 16: | Studente se moedertaal en tweede taal..... | 85 |
| Grafiek 17: | Studente se Afrikaanse taalvaardighede..... | 86 |
| Grafiek 18: | Studente se menings oor of Afrikaans meer as Engels tydens lesings gebruik word..... | 86 |
| Grafiek 19: | Studente se voorkennis van tolking..... | 87 |
| Grafiek 20: | Studente se ervaring van die tolking as steurnis..... | 88 |

| | |
|--|----|
| Grafiek 21: Studente se menings oor die moontlikheid van 'n voltydse klaskamertolkdiens..... | 88 |
| Grafiek 22: Studente se menings oor die noodsaaklikheid van 'n tolkdien..... | 89 |
| Grafiek 23: Verskil tussen die twee jaargroepe se ervaring van die tolkdien as steurnis..... | 91 |

BYLAE

| | |
|--|--|
| Bylaag A: Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008 | |
| Bylaag B: Taalplan van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008 | |
| Bylaag C: Bewys van etiese klaring | |
| Bylaag D: Dosentevraelys | |
| Bylaag E: Tolkvraelys | |
| Bylaag F: Vraelys vir studente wat van tolking gebruik gemaak het | |
| Bylaag G: Vraelys vir studente wat nie van tolking gebruik gemaak het nie | |
| Bylaag H: Transkripsie van tolkonderhoud | |

HOOFSTUK 1

INLEIDING

“Dit gaan om die vestiging van ’n nuwe taalinklusiewe institusionele identiteit by tersiêre instellings.”

(Verhoef, 2006:6)

1.1 Agtergrond en probleemstelling

Die tolkpraktyk aan tersiêre instellings het voortgespruit uit die toenemende druk wat op histories Afrikaanse universiteite geplaas is om onderrig in Engels beskikbaar te stel (Le Roux, 2007:2). Dit beteken onder meer dat studente wat nie Afrikaans as moedertaal het nie, die afgelope paar jaar toenemend begin aandring het op moedertaalonderrig aan tersiêre instellings. Daar is dus op deurlopende wyse na nuwe moontlikhede gesoek om die regte van taalgroepe te beskerm (Ag tog gee my net ’n tolk, 2008). Die Noordwes-Universiteit (NWU) het dus in 2003 die gebruik van tolke tydens lesings aanbeveel (Noordwes-Universiteit, 2009:1). Die uitgangspunt dat studente verkies om onderrig in hul moedertaal te ontvang, is deur die Universiteit ondersoek en in een besondere geval het al die studente in die lesinglokaal hulle ten gunste van tolking uitgespreek, eerder as om in hul tweede taal onderrig te ontvang. Tolk is juis ’n poging om in hierdie behoefte te voorsien. Gevolglik is daar in 2003 op klein skaal aan die Potchefstroomkampus van die NWU begin eksperimenteer met klaskamertolking as ’n aparte afleweringsmodus, naas dubbelmediumonderrig in sommige van die sogenoemde skaars en duur onderrigprogramme wat ’n beperking op studentegetalle geplaas het (Verhoef, 2006:3).

Volgens Verhoef (2006:3) behels hierdie klaskamertolkdienste die beste moontlike akkommodasiegeleentheid tussen gespreksgenote met verskillende taalbehoefte. Die tolking vind plaas binne ’n enkele ruimte en fasiliteer onmiddellike kommunikasie tussen sprekers en aanhoorders wat verskillende moedertale praat. Fluistertolking word gebruik, wat beteken dat die tolke in die klas tussen die studente sit en die dosent se lesing onmiddellik in ’n ander taal tolk terwyl dit aangebied word. Deur middel van hierdie afleweringsmodus word studente met verskillende taalbehoefte tegelykertyd in een groep geakkommodeer.

In die geval van die Universiteit Stellenbosch (US) word daar van die standpunt uitgegaan dat diversiteit bevorder moet word, met ander woorde dat verskillende kultuurgroepe moet tuis voel binne die studentegemeenskap (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1-2). Hierdie aspek blyk egter geweldig problematies te wees wat betref taal en kommunikasie, sodat studente en dosente soms van suksesvolle kommunikasie ontnem word. Volgens Sawyer (2004:1) kan hierdie probleem soos volg hanteer word: “To ensure that these barriers are eliminated, the services of professionals who are trained to mediate between languages and cultures are required.” Lesch (2009:8) is dit hiermee eens wanneer hy sê dat tolking by tersiêre instellings kan bydra tot ’n veeltalige hoëronderrigstelsel in die land, asook kan lei tot nuwe realiteite en die benutting van geleenthede. Vandaar dus hierdie studie om die moontlikheid van die gebruik van tolke tydens toekomstige lesings te ondersoek. Sodoende kan die taalhindernisse tydens lesings verwyder word en kan leer en onderrig verbeter.

Die huidige taalbeleid van die US stipuleer dat die Universiteit Afrikaans as akademiese taal in ’n meertalige konteks bevorder en dat ’n diverse kampuskultuur verwelkom word (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1). Gevolglik sluit klasse studente in wat Afrikaans as ’n tweede taal het, asook studente wat Afrikaans geensins magtig is nie. Die beleid bepaal dat die voorgraadse leer- en onderrigtaal van die Universiteit by verstek Afrikaans is en dat Engels slegs in uitsonderlike omstandighede as voorgraadse leer- en onderrigtaal gebruik sal word (Universiteit Stellenbosch, 2008a:3). Die Universiteit erken elk van die amptelike tale as ’n bate, en maak ’n bydrae tot die ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal, maar neem terselfdertyd “die multikulturele en meertalige Suid-Afrikaanse werklikheid in ag deur, naas die besondere fokus op Afrikaans, ook rekening te hou met Engels en isiXhosa” (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1). Die beleid wil dus ook ’n bydrae lewer tot meertaligheid en dit as ’n bate bevorder. Verder neem die US kennis daarvan dat die suksesvolle toepassing van die taalbeleid afhang van die daarstelling van gepaste en voldoende taaldienste (Universiteit Stellenbosch, 2008b:11).

Binne hierdie konteks wil hierdie studie die moontlikheid van tolking tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe ondersoek. Die tolkpraktyk sal dus ondersoek word om die taalsituasie te fasiliteer.

1.2 Doel van die studie

Teen bogenoemde agtergrond stel hierdie studie hoofsaaklik die volgende ten doel:

- i) Om die moontlikheid van die gebruik van tolke tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US te ondersoek;
- ii) om die doeltreffendheid, al dan nie, van tolkpraktyk in hierdie opset na te vors; en
- iii) om die implikasies van die gebruik van tolke binne die universiteitskonteks te ondersoek.

Die studie fokus ook daarop om vas te stel watter eise hierdie praktyk aan tolke sal stel en watter tipe opleiding hulle sal benodig om 'n doeltreffende diens te lewer. In aansluiting hierby sal die studie die wese van tolkpraktyk tydens lesings probeer beskryf. Volgens Le Roux (2007:3) kan die tolkpraktyk voordele inhou vir studente wat graag moedertaalonderrig wil ontvang. Hierdie stelling sal dus met behulp van hierdie studie ondersoek word.

Oor die lang termyn kan hierdie praktyk moontlik tot gevolg hê dat meer studente 'n beter begrip sal hê van wat tydens lesings deur dosente gesê word. Dit kan beteken dat dosente of medestudente nie gedurig tydens lesings onderbreek word vanweë kommunikasiesteurnisse nie. Dit sal weer tot beter prestasie lei, en hopelik ook tot 'n hoër slaagsyfer.

1.3 Hipoteses

Hierdie studie word gerig deur die volgende hipoteses:

- **Fluistertolking kan suksesvol tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US toegepas word.**

By wyse van 'n proef in bogenoemde fakulteit sal gepoog word om vas te stel of tolking tydens lesings haalbaar is in die betrokke fakulteit.

- **Tolkpraktyk tydens lesings is tot die voordeel van studente wat onderrig in hul moedertaal wil ontvang.**

Die studie sal vasstel of studente ten gunste daarvan is om eerder in hul moedertaal as in 'n tweede taal onderrig te word.

- **Fluistertolking tydens lesings sal lei tot tydbesparing.**

Studente wat nie moedertaalonderrig ontvang nie, het gewoonlik baie vrae tydens lesings aangesien hulle nie deurentyd verstaan wat gesê word nie. Hierdie vrae is gewoonlik tydrowend en veroorsaak dat lesings voortdurend onderbreek word.

1.4 Metodologie

Ten einde bogenoemde doelstellings (1.2) suksesvol te bereik, word die volgende metodologie in die vooruitsig gestel. Teoretiese bronne word geraadpleeg, waaronder vakspesifieke bronne, akademiese tydskrifartikels, die taalbeleid van die US, asook vorige studies wat betref die tolkpraktiek aan tersiêre instellings. Sodoende word 'n goeie voorkennis opgebou van die tolkpraktiek aan tersiêre instellings en bekom die navorser 'n goeie agtergrond as vertrekpunt vir die studie. 'n Proef word ook opgestel waartydens daar van 'n tolk in lesings gebruik gemaak word. Die proef sal die navorser in staat stel om te bepaal of tolking suksesvol in lesings toegepas kan word, al dan nie. Die implikasies van en logistiek verbonde aan die gebruik van tolke tydens lesings sal hierdeur uitgewys word.

1.4.1 Waarneming

Alvorens die proef van stapel gestuur word, word alle betrokke dosente en studente eers daarvoor ingelig en daar word aan hulle uitgewys wat die studie en proef presies behels. Hier speel waarneming 'n groot rol aangesien dit help om sekere individue se reaksie(s) op die inligting vas te stel. Met behulp van waarneming word die atmosfeer in die lesingsaal ook beoordeel en kan daar bepaal word of die dosente en/of die studente die idee van tolking tydens lesings verwelkom en of hulle dit eerder as 'n steurnis ervaar.

1.4.2 Proef

Gedurende die eerste helfte van die eerste semester van 2010 word 'n proef gedoen in die Departement Maatskaplike Werk van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe ten einde die haalbaarheid van tolking tydens lesings vas te stel. Daar word op onderskeie geleenthede oor 'n tydperk van twee weke in 'n tweedejaars- sowel as 'n derdejaarsklas getolk. Die vakke waartydens daar getolk word, is Maatskaplike Gevallewerk 278 en Maatskaplike Werk 378. Die tipe tolking wat plaasvind, is fluistertolking met tolktoerusting (verskil van die gebruikelike *chuchotage* waar die tolk geensins van toerusting gebruik maak nie en slegs in die aanhoorder se oor fluistertolk).

1.4.3 Vraelyste

By die aanvang van elke lesing word 'n vraelys verskaf aan die tolk, die studente wat die lesing bywoon, sowel as die dosent wat die betrokke lesing aanbied. Die vraelyste word na afloop van die lesing ingeneem. Hierdie vraelyste beskryf hoe die studente sowel as die dosent die tolking ervaar het. Die vraelys aan die tolk stel op sy beurt vas hoe die tolk die betrokke situasie ervaar het. Sodoende kan verskeie insette tegelykertyd verkry word.

1.4.4 Onderhoud en gesprekvoering

'n Gestruktureerde onderhoud word met die tolk gevoer na afloop van die proef. Daar is ook gesprekvoering met die twee dosente van die onderskeie klasgroepe. Die doel van die onderhoud en gesprek is om die tolkdieners indringend te bespreek, sowel as om enkele aspekte wat uit die vraelyste gespruit het, te bevestig.

1.4.5 Analises

Bogenoemde vraelyste word ontleed en met mekaar vergelyk; sodoende kan daar vasgestel word wat studente, die tolk en dosente se ervaring is van die tolkdieners wat gelewer word. Die transkripsie van die onderhoud met die tolk word ook geanaliseer en by die bevindinge gevoeg.

1.5 Hoofstukindeling

1.5.1 Hoofstuk 1

Hoofstuk een sit die agtergrond en rasionaal van die studie uiteen. Die hoofstuk dui dus aan wat aanleiding gegee het tot die studie en gee 'n duidelike uiteensetting van die agtergrond waarteen die studie geloods is. Die doelstellings van die studie word ook hier bespreek. Die verskeie hipoteses wat die studie rig, word ook in hierdie hoofstuk vervat en stel die verskillende uitgangspunte van die studie. Laastens gee die hoofstuk 'n uiteensetting van die presiese navorsingsmetodes wat tydens die studie gebruik word.

1.5.2 Hoofstuk 2

Hierdie hoofstuk bevat die literatuuroorsig en sluit dus navorsing in wat reeds oor klaskamertolking by tersiêre instellings gedoen is. (Die oorsig is beperk tot studies wat nasionaal gedoen is.) Die hoofstuk fokus nie slegs op die huidige stand van klaskamertolking nie, maar kyk ook na hoe die tolkpraktyk in

die breë in Suid-Afrika daar uitsien. Die hoofstuk gee dus 'n goeie beeld weer van hoe tolking, en meer spesifiek klaskamertolking, tans in Suid-Afrika beskou word.

1.5.3 Hoofstuk 3

Hoofstuk drie beskryf die taalkonteks en onlangse taalgeskiedenis aan die US. Hier word gekyk na die veranderinge wat oor die jare heen aan die US plaasgevind het wat taal betref. Die hoofbron van inligting wat hier ter sprake is, is die taalbeleid van die Universiteit. Die voortslepende debat oor die onderrigtaal aan die US word ook hierin vervat. Verder word daar gefokus op die taalspesifikasies van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe, en uiteindelik word daar gekyk na hoe die tolkpraktyk tydens lesings met die huidige taalbeleid van die Universiteit skakel.

1.5.4 Hoofstuk 4

Hoofstuk vier word beskou as die kern van die studie en is gevolglik die mees omvattende hoofstuk. Dit gee die metodologie weer sowel as die toepassing en interpretasie van die empiriese studie. Daar word noukeurig verduidelik hoe die proef uiteengesit word en wat die tolkdien tydens lesings behels. Alle inligting wat tydens die proef verkry word, waaronder waarnemings en dít wat uit die vraelyste, onderhoud en gesprekvoering voortspruit, word in hierdie hoofstuk geanaliseer¹. Die hoofstuk bevat dus kwantitatiewe data soos grafieke en tabelle, asook kwalitatiewe data soos interpretasies. Die gevolgtrekkings van die studie word ook in hierdie hoofstuk vervat.

1.5.5 Hoofstuk 5

Nadat alle inligting in hoofstuk vier verwerk is, kan die bevindinge aangebied en aanbevelings gemaak word. Hoofstuk vyf is dus die slothoofstuk en bevat alle bevindinge wat uit die studie voortspruit, sowel as die tekortkominge. Nadat al hierdie inligting in ag geneem is, word daar sekere aanbevelings gemaak betreffende tolkegebruik tydens lesings in die Fakulteit.

1.6 Samevatting

Soos reeds genoem, word klaskamertolking reeds voltyds by een universiteit in die land gebruik, maar dit is steeds 'n relatief nuwe verskynsel in Suid-Afrika. Dit is ook 'n konsep wat nog nie genoegsaam op die proef gestel en nagevors is nie. Om hierdie rede, sowel as die geweldige onus wat deesdae op

¹ Afskrifte van die betrokke vraelyste sowel as 'n transkripsie van die onderhoud word as bylae ingesluit.

tersiêre instellings rus om studente met verskillende taalagtergronde te akkommodeer, is dit van groot belang om ook die potensiaal van die US na te vors wat betref 'n tolkdienst tydens lesings. Indien die dienst suksesvol blyk te wees, sal dit die Universiteit in staat stel om 'n beter dienst aan die studentegemeenskap te lewer.

HOOFSTUK 2

TOLKPRAKTYK EN LITERATUUROORSIG

“Interpreting cannot eliminate the language barrier, but it does seek to overcome it.” (Moeketsi, 1999:121)

2.1 Inleiding

Die politieke toneel in Suid-Afrika het sedert die nuwe demokratiese bedeling in 1994 ’n groot ommekeer ondergaan. Een van die gevolge hiervan was die transformasie van die Suid-Afrikaanse tersiêre stelsel wat stelselmatig gewysig moes word en meer inklusief moes raak wat betref verskillende kulture en tale. Die hantering van taaldiversiteit was skielik op die voorgrond en het onmiddellik uitdagings en eise aan belanghebbendes gestel (Verhoef & Blaauw, 2007:3). Tydens hierdie transformasietydperk het die Nasionale Taalbeleid vir Hoër Onderwys (Departement van Onderwys, 2002) tersiêre instellings stelselmatig verplig om ’n veeltalige omgewing vir onderrig te skep, sowel as om te verseker dat taal nie verhinder dat studente toegang tot universiteite verkry of hul studiesukses belemmer nie.

Alhoewel die Grondwet van Suid-Afrika van 1996 duidelik stipuleer dat al elf landstale oor die status van amptelike tale beskik, is dit nie altyd die geval dat landsburgers daaglik die taal van hul keuse kan gebruik nie. Ten einde meertaligheid funksioneel en onderrig meer toeganklik vir studente aan tersiêre instellings te maak, vind klaskamertolking reeds sedert 2004 (aan die NWU) in Suid-Afrika plaas. Daar is egter, soos reeds genoem, nog nie genoegsaam daaroor geteoretiseer nie. Gevolglik is daar tans ook nie voldoende bronne wat oor die betrokke onderwerp geraadpleeg kan word nie. Ten einde ’n goeie agtergrond te gee waarteen hierdie studie geloods word, is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan studies wat wél oor klaskamertolking gedoen is. Nasionale studies sal hier lig werp op die onderwerp asook verslag doen wat betref die huidige stand van tolking by tersiêre instellings landwyd. Die studies waarop daar in hierdie hoofstuk gefokus word, is dié wat aan die NWU en die Universiteit van Johannesburg uitgevoer is. Daar word eers gefokus op ’n kort oorsig van die geskiedenis van tolking, asook hoe tolking in die praktyk daar uitsien. Dit sal moontlik uitwys watter tekortkominge daar tans op die gebied bestaan.

Slegs een universiteit in Suid-Afrika, naamlik die NWU, maak tans volskaals gebruik van tolking tydens lesings. Ander universiteite, byvoorbeeld die Universiteit van die Vrystaat, maak nog nie volskaals daarvan gebruik nie, maar loods wel voortdurend projekte ten einde die haalbaarheid van klaskamertolking by die spesifieke universiteite vas te stel (Lotriet & Olivier, 2006). Hierdie tipe tolking word tans ook by skole op die proef gestel. Skole wat by hierdie proewe betrokke is, is onder meer 'n laerskool in Thabazimbi, Frikkie Meyer Hoërskool in Thabazimbi en 'n laerskool in Potchefstroom (Blaauw, 2007:5; Mathey, 2007:13).

2.2 Besonder kort oorsig: die geskiedenis van tolking

Studies oor tolking het oor die jare heen relatief geïsoleerd gebly van ander studies op die gebied van die toegepaste linguistiek (Setton, 1999:25). Die rede hiervoor is die vele metodologiese uitdagings van die menige tale en onbestendige situasies wat by tolking betrokke is. Die eerste artikels wat oor tolking verskyn het, is geskryf deur professionele tolke wat 'n teoretiese basis daar wou stel ten einde opleiding aan aspiranttolke te verskaf. Hierdie artikels, veral dié oor simultaantolking, is egter met groot skeptisisme en twyfel ontvang. Latere studies het soms baie noemenswaardige faktore weggelaat tydens die bespreking van die prosesse wat moontlik by tolking betrokke is (Setton, 1999:27). Vervolgens was daar talle ontevrede belanghebbendes, aangesien hulle 'n omvattende verduideliking wou hê van wat die tolkpraktiek presies behels. Aangesien teoretici steeds verskillende standpunte het oor wat presies hierdie praktiek behels – en meer spesifiek dié van simultaantolking – sluit die teorie tot op hede baie aanames in (Setton, 1999:25).

Aangesien teoretici oor baie aspekte van tolking verskil, waaronder metodologie, etiek en gehalte (sien paragraaf 2.4), bestaan daar vele paradigmas waarvolgens tolking bespreek kan word. Wanneer hierdie paradigmas in oënskou geneem word, kom dit duidelik na vore dat sekere sienswyses nie met mekaar versoen kan word nie en dat sekere prosesse en handeling wat tydens tolking betrokke is – soos berging, analise en produksie – volgens die verskillende sienswyses aan verskillende faktore toegeskryf word. Dit word dan ook duidelik dat die studies wat oor die jare heen die grootste bydraes gelewer het om tolking te begryp, op 'n kontinuum geplaas kan word vanaf die waarneembare tot die eksperimentele (Setton, 1999:34).

Die studie van tolking word tans steeds beskou as 'n relatief “eksotiese” dissipline (Sawyer, 2004:10-11). Sekere konserwatiewe teoretici meen dit is te empiries en beskou dit daarom nie as 'n volwaardige vakdissipline nie. Vervolgens sukkel tolkstudies reeds jare lank om 'n regmatige plek in die akademie te vind. Daar is dus nog baie wat gedoen moet word ten einde die akademiese status van hierdie dissipline te vestig, veral binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Wanneer daar na tolking gekyk word, spesifiek binne laasgenoemde konteks, was die fokustale oor die jare heen altyd Afrikaans en Engels. Dit het egter verander ná die erkenning van elf amptelike landstale in 1994 (Le Roux, 2007:16). In aansluiting hierby het die veeltaligheidsaspek van Suid-Afrika reeds in 1991 aan bod gekom by die International Conference on Democratic Approaches to Language Planning and Standardisation. Tydens hierdie konferensie is daar gehoor gegee aan individue wat by wyse van vertaling en tolking die wanbalanse van die taalbedeling wou herstel. Dit is ook hier genoem dat Suid-Afrika toeganklike vertaling en tolking as voorvereistes moet beskou wat betref maatskaplike, ekonomiese en politieke prosesse (Du Plessis, 1999:16).

Volgens Le Roux (2007:16) het simultaantolking wel voor 1997 in Suid-Afrika plaasgevind, maar het dit eers werklik noemenswaardig begin raak tydens die menseregteskendingsverhore van die Waarheids- en Versoeningskommissie (WVK) in 1997. Om hierdie rede moet die bydrae van die WVK tot die Suid-Afrikaanse tolkbedryf nie onderskat word nie.

In die Suid-Afrikaanse konteks blyk wanpersepsies, die hegemonie van Engels, burokrasie en befondsing te verhinder dat die tolkberoep tot sy reg kom (Le Roux, 2007:50).

2.3 Tolkpraktik

Teoretici het verskillende opinies oor wat tolking presies behels, sowel as oor die uitdagings daaraan verbonde. Wanneer al hierdie opinies egter in ag geneem word, kan ooreenkomste ten opsigte van hoe tolking daar behoort uit te sien, met gemak geïdentifiseer word. Daar blyk ooreenstemming te wees oor hoe 'n tolk se werksdag behoort te lyk, hoe lank 'n tolk aaneen behoort te werk en wat die moontlike eienskappe is waaroor 'n tolk moet beskik. Hierdie inligting dra by tot 'n beter begrip van die tolkpraktik en word ook later gebruik om klaskamertolking beter te verstaan, aangesien daar spesifieke aspekte van die verskillende tipes tolking is wat toepaslik is vir klaskamertolking.

Tolktegnieke is daarop toegespits om idees eerder as individuele woorde te vertaal. Dit is onder meer op grond hiervan dat 'n onderskeid getref kan word tussen 'n tolk en 'n vertaler. Laasgenoemde fokus in sommige gevalle spesifiek daarop om na aan die bronteks te bly en die korrekte keuse uit te oefen wat woorde betref. Daarteenoor fokus 'n tolk daarop om die boodskap van die spreker weer te gee. In teenstelling met vertaling, het 'n tolk die voordeel van gesigsuitdrukings, beklemtoning en stembuiging (Mocketsi, 1999:96). Hierdie aspekte dra by tot die betekenis van sekere idees. Pöchhacker (2004:128-129) sluit hierby aan wanneer hy sê dat uitspraak en ander prosodiese komponente bydra tot die tolk se verwerking van dit wat gesê word. Hy meen die herkenning van klanke “depends on prior knowledge, and any deviation from familiar acoustic-phonetic patterns is likely to make perception more difficult for the interpreter”. Volgens De Groot (2000:53) is tolking dus 'n ingewikkelde aktiwiteit wat verskeie vaardighede in die volgende areas verg: persepsie, gehoor, spraak, besluitneming, redenasie, probleemoplossing, geheue en aandag.

In wese is 'n tolk se funksie om kommunikasiegapings tussen mense met verskillende linguistiese verwysingsraamwerke te oorbrug. Volgens González, Vásques en Mikkelson (1991:155) het 'n tolk die volgende ten doel: “[T]o place [the listener] as closely as is linguistically possible, in the same situation, as [...] the speaker of the [...] language [that is unfamiliar to the listener]”. Meer onlangs definieer Russo (2005:2) tolking as: “[...] a social activity during which [the] interpreter is engaged in producing and negotiating meaning via a continuous decision-making process which takes into account culture-bound behaviour and lexis.”

Robinson (1997:222) is van mening dat 'n groter bewustheid van die magsverskille tussen kulture 'n tolk kan help om sy/haar taak met groter sukses uit te voer. Alhoewel hierdie tipe definisies baie waardevol is, waarsku Roy (2002:345) daarteen omdat dit volgens haar neig om tolking as beroep te beperk. Magsverskille wat tydens klaskamertolking voorkom, word in paragraaf 2.5.2.3.1 bespreek.

Betreffende die wese van tolking dui Jones (1998:11) aan dat daar drie basiese fases is, naamlik begrip, analise en heruitdrukking. Begrip behels om vertrouwd te wees met die woordeskat van die spreker en om die idees wat die spreker weergee, te verstaan. Hierná begin die tolk dit wat gesê is analiseer en herformuleer. Uiteindelik bied die tolk dan 'n herformulering aan die aanhoorder(s). Gile (in Setton, 1999:36) se inspanningsmodel vir simultaantolking kan hiermee vereenselwig word. Hiervolgens is

daar vier tipes inspannings, naamlik luister, produksie, geheue en koördinasie, wat tydens simultaantolking om hulpbronne “meeding”. Die tolk se hulpbronne is beperk en indien die inspannings nie goed gekoördineer word nie, begin hy/sy fouteer (Lesch 2008).

Jones (1998:69) sê verder dat die tolk slegs moet fokus op dit wat gesê word, en nie sy/haar aandag moet laat aftrek deur byvoorbeeld die aksent van die spreker, visuele besonderhede in die lokaal of ander nieverwante aspekte nie. ’n Lesingsaal kan in sommige gevalle baie visuele elemente bevat, byvoorbeeld plakkate wat teen die mure aangebring is. Die tolk moet in hierdie gevalle daarteen waak dat sulke besonderhede sy/haar aandag aftrek. Aan die ander kant verg ’n onderrigsituasie soms dat die opvoedkundige tolk juis aandag skenk aan visuele aspekte, aangesien dit soms getolk moet word (sien sigtolking in paragraaf 2.5.2.3.1).

Daar is soms situasies waar ’n tolk ’n sekere woord glad nie ken nie, maar die tolk kan dan gewoonlik uit die konteks aflei wat die woord beteken. Daar is egter gevalle waar ’n tolk geensins die betekenis kan aflei nie. Hy/sy kan dan bloot die medetolk om hulp vra, want “[t]he interpreter cannot be expected to be a walking multilingual dictionary-cum-encyclopaedia and has a perfect right not to know certain things” (Jones, 1998:12). Gile (1995:218) se gravitasiemodel sluit ook hierby aan: Daarvolgens bestaan elke individu se woordeskat uit ’n sekere getal woorde, waarvan slegs sommige geredelik beskikbaar is vir produksie.

Verskeie akademiese bronne, waaronder Gile 1995 en Crawford 1994, is dit eens dat, alhoewel tolking ’n gespesialiseerde beroep is, tolke nie die nodige erkenning kry wat hulle toekom nie en daar dikwels op hulle neergekyk word. Tolke is egter so belangrik dat sekere verrigtinge soms nie sonder hulle kan voortgaan nie. Sonder ’n tolk kan beslissende inligting ook maklik verlore gaan. Dit kan op sy beurt daartoe lei dat die kommunikasie misluk.

2.3.1 Simultaantolking

Aangesien opvoedkundige tolking simultaan geskied, word simultaantolking hier meer omvattend bespreek as die ander tipes tolking. Simultaantolking word normaalweg deur twee of meer tolke uitgevoer en vind plaas in ’n klankdigte tolkhokkie. Die tolke luister deur middel van oorfone na ’n toespraak of referaat wat gelewer word en skakel terselfdertyd die toespraak of referaat in ’n ander taal

om. Die tolke gebruik 'n mikrofoon en tolk om die beurt. Hierdie tipe tolking verskil van konsektiewe tolking deurdat die tolk nie weet hoe die spreker sy/haar argument gaan ontwikkel nie. Die tolk gebruik antispasie dus as oorlewingstrategie ten einde byvoorbeeld te antisipeer hoe 'n sin afgesluit gaan word.

Fluistertolking geskied ook simultaan deurdat die tolk agter een of twee persone sit en dit wat gesê word, simultaan in die aanhoorder(s) se oor fluister. In sommige gevalle, soos byvoorbeeld klaskamertolking, word daar gebruik gemaak van fluistertolktoerusting – hier fluister die tolk dan sy/haar mondelinge interpretasie in 'n mikrofoon terwyl aanhoorders met behulp van oorfone daarna luister. Normale fluistertolking (sonder tolktoerusting) word nie aanbeveel vir baie klein ontmoetings nie, aangesien die gespreksgenote die tolk normaalweg as steurend ervaar.

Volgens Verhoef en Blaauw (2007:4) is alle eienskappe van normale simultaantolking ook teenwoordig tydens klaskamertolking. Hul bevindinge behels: i) die profiel van die simultaantolk is presies dieselfde as dié van die opvoedkundige tolk, naamlik dat die tolk oor baie goeie taalbedreweheid, intellektuele nuuskierigheid en bogemiddelde algemene kennis beskik; ii) die uitdagings van simultaantolking is van toepassing op die universiteitsklaskamer, waaronder verdeelde aandag, voortdurende response, streng konsentrasie en gebrek aan die bronteks in geheel; en iii) die hanteringstrategieë van die simultaantolk en die opvoedkundige tolk verskil nie van mekaar nie.

2.3.1.1 Werksdag en -ure

Die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (2007:1-2) sit duidelike riglyne uiteen vir die werksomstandighede van professionele tolke. Die Instituut dring daarop aan dat 'n tolk se werksdag nie langer as agt uur mag wees nie. Hierdie werksdag bestaan uit halfuurskifte, 'n etenstyd van 'n uur en twee aparte teepouses van 'n halfuur elk waartydens daar geensins van die tolk verwag mag word om werk te verrig nie. Tolke word sterk afgeraai om oortyd te werk, aangesien dit hul vermoë beïnvloed om die volgende dag hul beste te lewer. Om hierdie rede stel die Vertalersinstituut dus voor dat 'n nuwe groep tolke gebruik word wanneer daar wel na-ure getolk moet word. Sou dit egter gebeur dat 'n tolk instem om na-ure te werk, moet die tolk een en 'n half keer die normale uurlikse tarief betaal word en mag die tolk nie langer as 'n uur werk nie.

2.3.1.2 Dokumente ter voorbereiding

Tolke moet alle dokumente wat op die tolkgeleentheid betrekking het ten minste 72 uur voor die aanvang van die geleentheid ontvang (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut, 2007:1-2). Hierdie maatreël stel tolke in staat om voor te berei en hul woordeskat² dienooreenkomstig uit te brei. Indien die organiseerders van die geleentheid nie vroegtydig transkripsies van alle toesprake kan lewer nie, moet die volgende inligting ten minste aan die tolk verskaf word: die finale program, 'n lys van die afgevaardigdes, agtergrondinligting oor die geleentheid, en vorige kommuniqués en/of verslae. Hoe meer inligting 'n tolk vooraf oor 'n betrokke saak het, hoe beter kan hy/sy voorberei en dus ook tolk.

2.3.1.3 Groepsamestelling

Aangesien tolking intense konsentrasie verg, word daar van tolke verwag om in groepe van twee te werk tydens geleenthede wat van een tot drie dae duur. Indien geleenthede egter vier dae of langer duur, moet tolke in groepe van drie tot vier werk (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut, 2007:1-2). Hier word daar voorgestel dat tolke vir 'n halfuur werk en dan weer 'n halfuur rus. Sodoende bly hul energie behoue en kan hulle konsekwent bly in hul werkswerrigting.

2.3.1.4 Tolkhokkies

Volgens die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (2007:1-2) moet tolkhokkies op die gunstigste uitkykpunt geplaas word in die lokaal waar die geleentheid plaasvind. Hierdie maatreël verseker dat tolke die sprekers en projektorskerm optimaal kan sien en hoor.

2.3.1.5 Beperkinge op die simultaantolk

Setton (2001:1) maak melding van verskeie aspekte wat die simultaantolk tot 'n sekere mate in sy/haar werk beperk, waaronder akoestiek, spraakspoed, eentonige produksie³, die voorbereiding van die tolk en wisseling ten opsigte van uitspraak en taalgebruik. Nog 'n voortdurende uitdaging is om twee verskillende taalsisteme van mekaar te skei, wat heelwat noukeurigheid verg. Die feit dat die simultaantolk na die spreker moet luister en tegelykertyd moet tolk, beperk ook die tolk se woordkeuses. Blignault (2007:16) sluit hierby aan wanneer sy sê dat tolkwerk, veral simultaantolking, deur voortdurende tydsdruk gekenmerk word en dat dit spesiale vermoëns verg om effektief teen tyd te

² Sien hoofstuk 4 (paragraaf 4.4.4.2) ter verduideliking van hoe 'n tolk se woordeskat skakel met Gile (1995) se gravitasiemodel.

³ Die werkswerrigting van die spreker.

werk en nie onder die druk ineen te stort nie. Gile (1995:xiii) is dit ook eens met laasgenoemde stelling. Setton (2001:1) sê verder dat alhoewel professionele tolke goed bewus is van hierdie beperkinge, dit nog nie voldoende geïllustreer is in formele herhaalbare studies nie.

Aansluitend by die genoemde beperkinge noem Gile (1990:35) die volgende faktore wat soms as beperkend gesien kan word: voorkennis van die onderwerp; algemene gesondheidstoestand van die tolk; die getal aanhoorders; en die verhouding tussen die tolk, spreker(s) en aanhoorder(s). Partridge (2008:79) identifiseer voorts die volgende as faktore wat die werksverrigting van die tolk (spesifiek dié van die opvoedkundige tolk) kan beïnvloed: 'n raserige omgewing; die klankgehalte van die spraakproduksie; die spoed van die spraakproduksie; aksent, stembuiging en ritme; die moeilikheidsgraad van die inhoud; verskille tussen die sintaksis van die brontaal en dié van die doeltaal; verkeerde taalgebruik en terugverwysings.

Napier (2004:118) maak melding daarvan dat 'n lesing op tersiêre vlak ook vir uitdagings sorg. Sy bedoel hiermee dat 'n universiteitslesing 'n hoë leksikale digtheid het. Die rede hiervoor is dat die taal wat tydens lesings gebruik word, nader aan geskrewe as gesproke taal is. Gevolglik bevat die teks wat getolk moet word, meer woorde wat met inhoud verband hou as funksionele (grammatikale) woorde (Halliday 1978; 1985).

Ten einde bogenoemde beperkinge te oorkom, maak tolke staat op nieverbale tekens soos gebare, gesigsuitdrukkings en postuur, aangesien hierdie tekens belangrike inligting bevat wat betref die boodskap wat oorgedra moet word (Garman, 1990:107). Die tolk maak ook gebruik van sy/haar toegang tot die onmiddellike omgewing (konteks) ten einde inligting te herroep, af te lei en te antisipeer (Setton, 1999:174-191). Konteks word deur Halliday en Hasan (1989:536) beskryf as “the total environment in which a text unfolds”. Bateson (in Ting-Toomey, 1985:83) sluit hierby aan wanneer hy sê: “All communication necessitates context and [...] without context there is no meaning.”

Volgens Gile (1995:84) bereik nieverbale inligting nooit 'n punt waar dit *nie* van hulp vir die tolk is nie. Hoe meer die tolk dus van die situasie weet, hoe groter is die kans dat hy/sy die spreker se boodskap korrek verstaan. Dit vergemaklik dus antisipasie, teksbegrip, linguistiese verheldering en die vermoë om “tussen die reëls te lees”.

2.3.2 Konsekutiewe tolking

Konsekutiewe tolking verskil van simultaantolking aangesien die tolk steeds 'n mondelinge weergawe gee van dit wat die spreker sê, maar die tolk eers begin praat wanneer die spreker reeds ophou praat het. Aangesien hierdie tipe tolking redelik tydrowend is, word dit geensins aanbeveel vir groot geleenthede nie en dit is ideaal vir klein ontmoetings waar daar slegs 'n paar mense betrokke is. Ten opsigte van opvoedkundige tolking sou hierdie tipe tolking dus moontlik aangewese wees vir klein tutoriaalklasse, maar geensins vir lesings met 'n groot getal studente nie.

Volgens Jones (1998:67) het die konsekutiewe tolk 'n voordeel, aangesien die tolk weet waarheen hy/sy met die gesproke woord op pad is. Sekere aspekte wat dus moontlik verwarrend of onduidelik was toe die tolk dit aangehoor het, is gewoonlik reeds uit die weg geruim teen die tyd dat die tolk moet begin praat.

Aan die ander kant bring die konsekutiewe tolk se taak moontlik meer spanning mee as dié van die simultaantolk, aangesien die konsekutiewe tolk blootgestel word aan sekondêre geluide en geraas en dit ook moeiliker is om die spreker te hoor wanneer die tolk nie oorfone gebruik nie (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut, 2007:1-2). Om hierdie rede word konsekutiewe tolke normaalweg meer betaal en kan die tolk ook nie langer as 30 of 40 minute aaneen werk nie.

Dieselfde maatreëls – soos vir simultaantolking – geld vir konsekutiewe tolking wat betref oortyd werk, dokumente ter voorbereiding en groepsamestelling (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut, 2007:1-2). Net soos die klankdigte tolkhokkie op 'n spesifieke plek geplaas moet word vir die simultaantolk, moet die konsekutiewe tolk ook op die korrekte plek sit of staan ten einde die verrigtinge optimaal te kan volg.

Aangesien tolking op die korttermyngeheue berus, kan die simultaantolk, sowel as die konsekutiewe tolk, maklik vergeet wat gesê is of bloot nie goed hoor wat gesê word nie (Moeketsi, 1999:96). Tolke het dus 'n uiters moeilike taak met baie min tyd tot hul beskikking om na te dink oor wat gesê is en hoe hulle dit in die doeltaal gaan formuleer.

2.3.3 Wat word van 'n tolk verwag?

Anders as 'n vertaler, het 'n tolk nie onbeperkte tyd, boeke en verwysings om die korrekte vertaalekwivalente van woorde na te slaan nie. Die tolk moet die taal waarin daar getolk word, sowel as die kultuur van die betrokke gemeenskap, dus op só 'n manier onder die knie hê dat hy/sy spontaan kan tolk (Blignault, 2007:16). Bothma en Verhoef (2008:142) sluit hierby aan wanneer hulle sê: “[I]nterpreters should be fully proficient as regards mutual sharing of both the field of linguistic knowledge and the socio-cultural and historical contexts of the speakers from the relevant speech communities.” Benewens hierdie vaardigheid moet tolke ook oor sekere persoonlikheidseienskappe beskik ten einde hul beskikbare taalkennis op die regte oomblik aan te wend.

Volgens Moeketsi (1999:102) moet 'n goeie tolk 'n helder en sterk stem hê en dit op só 'n manier projekteer dat dit net genoeg gehoor word. Tydens klaskamertolking moet die tolk dus nie só hard praat dat alle aandag gedurig op die tolk gerig word nie. 'n Tolk moet ook welsprekend wees en sy/haar woorde duidelik formuleer, asook vinnig genoeg praat ten einde die aandag van die aanhoorders te behou. Die tolk moet egter nie só vinnig praat dat woorde of lettergrepe ingesluk word nie; 'n tolk is dus 'n professionele spreker (Gile, 1995:215).

Die tolk se begrip van die taal waarin hy/sy tolk, moet gelykstaande wees aan die begrip wat die tolk van sy/haar moedertaal het (Setton, 1999:73). Die tolk moet ook altyd voorberei vir 'n tolksessie: Die tolk moet enige geskrewe inligting wat op die sessie betrekking het, vooraf bestudeer asook aanvullende inligting bekom wat relevant tot die sessie sal wees.

Wat diskresie betref, stel Robinson (1997:228) die volgende vrae: Word daar van tolke verwag om sensitief te wees en indien wel, hoeveel sensitiwiteit word verwag? Buiten baie netelige kwessies, byvoorbeeld gemeenskapstolking in hospitale, word daar oor die algemeen van 'n tolk verwag om presies te sê wat die spreker sê. Daar word dus nie gewoonlik van 'n tolk verwag om gebruik te maak van eufemismes (versagtings) nie. Indien laasgenoemde wel gebruik word, kan dit daartoe lei dat die beeld van die spreker vir die aanhoorder(s) verwring word. 'n Tolk moet ook nie sekere inligting weglaat bloot omdat hy/sy dit onbelangrik ag nie. Moeketsi (1999:153) meen die tolk moet ook altyd neutraal en objektief bly en dit te alle tye vermy om persoonlik betrokke te raak by dit wat gesê word.

Ten einde die gemeenskaplike eienskappe van tolke vas te stel, is 'n ondersoek geloods by vier verskillende instellings in die noorde van Suid-Afrika, naamlik die Landdroshof Polokwane, die Landdroshof Pretoria, die Filadelfiaskool vir Gestremdes in Soshanguve en die NWU (Blignault, 2007:16). Die deelnemers was 16 tolke wat deur hul onderskeie werkgewers as suksesvol beskou word. Die groep het bestaan uit mans en vroue uit verskillende taalgroepe met ouderdomme wat wissel van 24 tot 55. Almal het oor goeie taalvaardighede beskik en was reeds twee jaar of langer as tolke werksaam. Die deelnemers is aan 'n vooraf ooreengekome toets onderwerp op 'n gewone werksdag nadat hulle reeds 'n paar uur se werk verrig het, maar tussen 10:00 en 13:00 sodat uitputting nie 'n faktor sou wees nie.

Ná 'n grondige ondersoek is daar bevind dat 75% van die deelnemers flegmatiese persoonlikhede het, wat beteken dat hulle redelik onemosioneel en taak-georiënteerd eerder as mens-georiënteerd is. Met behulp van kundiges kon daar 'n lys saamgestel word van die moontlike eienskappe van 'n goeie tolk. Daar moet egter gelet word op die feit dat dit baie moeilik is om te onderskei tussen aangeleerde en aangebore eienskappe. Blignault (2007:16-17) som die bevindinge van hierdie ondersoek soos volg op en vat ook sodoende die moontlike profiel van 'n tolk goed saam:

Die persoon moet beskik oor die vermoë om analities te dink, die kaf van die koring te skei, onder druk te werk, nie oorbluf te raak deur 'n enkele struikelblok nie, aandag te kan verdeel sonder om die draad van die storie te verloor, emosioneel onbetrokke te bly, inligting te kan prosesseer, op [sy/haar] voete te kan dink, vinnig te luister, terselfdertyd te dink en te praat, en onpartydig en objektief te wees en te bly.

Verder moet die tolk beskik oor hoë intellektuele en konsentrasievermoë, baie selfvertroue, aanpasbaarheid, sensitiwiteit vir menslike gevoelens en geen gebreke in gehoor of spraak hê nie.

Pöchhacker (2004:115) meen alle tolke beskik oor gemeenskaplike eienskappe en voer almal dieselfde generiese handeling uit. Mikkelson (1999) sluit hierby aan deur te sê dat alhoewel daar verskillende tipes tolking bestaan, daar 'n definitiewe oorvleueling is in die vermoëns waaroor tolke beskik. Die onderstaande tabel (inligting verskaf deur Olivier, 2008:103) gee 'n uiteensetting van drie teoretici se weergawes van die vermoëns waaroor 'n tolk oor die algemeen moet beskik:

Tabel 1: Bestaande tolkprofile

| Ooreenkomste | | |
|--------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Pöchhacker (2004) | Mikkelson (1999) | Wallmach en Kruger (2002) |
| Tweetaligheid | Taalvaardighede | Taalvaardighede |
| Gelyktydigheid | Analitiese vaardighede | Analitiese vaardighede |
| Begrip | Kennis van vakgebied | Kennis van vakgebied |
| Geheue | Luister en onthou | Luister en onthou |
| Produksie | Praatvaardighede | Openbare praatvaardighede |
| Effek | Kulturele kennis | Kulturele kennis |
| Rol | Etiese gedrag | Etiese gedrag |
| Rol | Interpersoonlike vaardighede | Interpersoonlike vaardighede |
| Verskille | | |
| Gesprekvoering | | |
| Produksieveranderlikes | | |
| Strategieë | | |
| Bron-doel-ooreenstemming | | |
| Gehalte | | |
| | | Vlak van opleiding |

Dit is duidelik dat Mikkelson (1999) en Wallmach en Kruger (2002) 'n verskeidenheid van vermoëns en kennis identifiseer terwyl Pöchhacker (2004) na die meer konseptuele neig.

Wat opvoedkundige tolking betref, meen die navorser dat die meeste van bogenoemde aspekte ook van die klaskamertolk verwag word. Die klaskamertolk moet dus op só 'n manier in die mikrofoon praat dat aandag nie op hom/haar gerig word nie en dat studente dus nie die tolk se teenwoordigheid as steurnis ervaar nie. Die tolk moet ook goeie beheersing hê van die taal waaring hy/sy tolk aangesien die tolk as begripsfasiliteerder en in sommige gevalle kommunikasiefasiliteerder optree. Daar sal van die tolk verwag word om sy/haar diskresie te gebruik wat betref objektiwiteit en die gebruik van eufemismes, asook om so ver moontlik nooit die beeld van die dosent vir die studente te verwing nie. Ten laaste meen die navorser alle vermoëns soos geïdentifiseer deur Mikkelson (1999), Wallmach en Kruger (2002), Pöchhacker (2004) en Blignault (2007) geld vir die klaskamertolk.

2.3.4 Die algemene beeld van tolke

Die vertaal- en tolkprofessie het albei 'n baie lae professionele status wat moontlik toegeskryf kan word aan die verskillende take en kwalifikasies wat met hierdie professies geassosieer word (Gile, 1995:38; Sawyer, 2004:2). Die vertaal- en tolkmark is uiters divers en bestaan uit onprofessionele taalbemiddelaars wat feitlik geen kennis het van die tale waarmee hulle omgaan nie, sowel as hoogs gespesialiseerde deskundiges wat met komplekse dokumente en toesprake werk. Sekere van hierdie vertalers en tolke verdien dus groot salarisse terwyl ander heelwat minder verdien. Die meeste mense kom meer in aanraking met die onopgeleide individue en sodoende word die status en werksomgewing van professionele taalpraktisyns in die gedrang gebring. Vervolgens ly die algemene professionele status van hierdie beroepe daaronder.

Gile (1995:39) meld ook dat, aangesien die meeste mense nie baie kennis van vertaling en tolking het nie, die status van die vertaler of tolk van sy/haar eie gedrag en kundigheid afhang. Ongeduld en onverantwoordelike optrede is byvoorbeeld faktore wat die professionele status van hierdie beroepe ondermyn. Deskundiges poog deurentyd om die status van dié twee beroepe te verhoog en moedig ook onopgeleide of swak opgeleide taalpraktisyns aan om verder te studeer in hul vakrigting. Gile (1995:39) maak dit verder duidelik dat 'n hoër sosiale status dit vir die vertaler en tolk makliker maak om beter werksomstandige te beding – veral wat vergoeding en toegang tot dokumente betref.

2.3.5 Professionele lojaliteit

In die tolkbedryf blyk lojaliteit normaalweg problematies van aard te wees. Hierdie kwessie is definitief van toepassing op klaskamertolking en dit is dus belangrik om die nodige aandag daaraan te skenk. Gile (1995:28) reken dat die tolk in die diens van die spreker is, maar terselfdertyd ook in dié van die aanhoorder en kliënt. (In hierdie spesifieke studie stel die dosent die spreker voor, die studente die aanhoorders en die kliënt die betrokke departement aan die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. In die geval waar 'n student egter 'n gesprek met 'n dosent inisieer, is die rolle van hierdie twee individue omgeruil.) Daar moet dus gehoor gegee word aan die doelwitte van al drie hierdie belanghebbendes. Hierdie aspek blyk hier reeds problematies te wees, aangesien die belange van die spreker en dié van die aanhoorder in sommige gevalle van mekaar kan verskil. Dit wat die spreker as noemenswaardig beskou, ag die aanhoorder soms as onbelangrik. Die belange van die kliënt kan soms ook geensins vereenselwig word met dié van die spreker en aanhoorder nie.

Daar is soms ook gevalle waar die aanhoorder van die tolk verwag om sekere segmente van die boodskap op te som of bloot uit te laat ten einde die kern daarvan uit te lig (alhoewel die spreker juis wil hê dat daardie segmente deel van die boodskap moet wees). Hier bevind die tolk hom/haar in 'n moeilike posisie aangesien die tolk dan wroeg met teenstrydige belange wat verdere druk op hom/haar plaas (Gile, 1995:28-29).

Gile (1995:29) meen die vraag oor professionele loyaliteit is lankal nie meer net tegnies nie, maar dat dit eerder 'n etiese of filosofiese kwessie raak met vele praktiese implikasies. Die bekendste metafoor vir die tolk (sowel as vertaler) is dié van die alter ego van die spreker. Dit impliseer dat die tolk die bedoelinge van die spreker as sy/haar eie moet aanneem en dienoreenkomstig optree, selfs al sou dit met die belange van die aanhoorder bots. Volgens Gile (1995:29) moet die tolk hom/haar dus aan die kant van die spreker skaar. Dit raak egter problematies aangesien die tolk se loyaliteit teenoor die spreker ook nie van só 'n aard moet wees dat die tolk heeltemal blind is vir die moontlike reaksies van die aanhoorder nie. In laasgenoemde geval kan dit moontlik daartoe lei dat die aanhoorder se belange nie behoorlik gedien word nie. Hierdie kwessie is definitief ter sprake wat betref tolking in die klaskameropset waar een tolk die dosent (die spreker) sowel as die studente (die aanhoorders) moet dien.

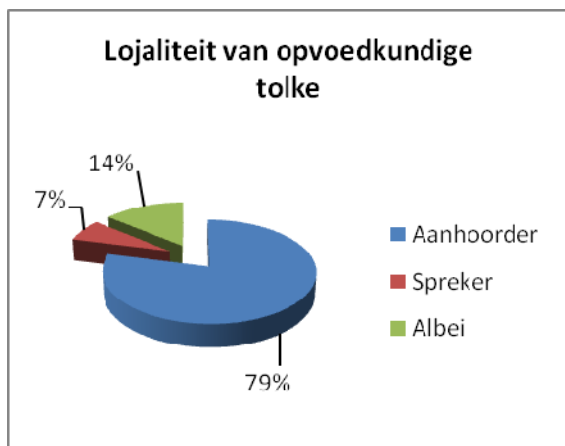
Hiernaas is terugvoer (vrae en reaksies) van die aanhoorder ook 'n sensitiewe saak aangesien dit soms negatief en aanvallend kan wees (Gile, 1995:29-30). In hierdie geval moet die loyaliteit van die tolk na die aanhoorder verskuif. Nie alle belanghebbendes verstaan hierdie aspek van tolking nie en verwag soms eensydige loyaliteit van tolke. Soms moet 'n tolk ook op 'n sielkundige vlak "kant kies" wanneer daar oor sensitiewe kwessies gepraat word, byvoorbeeld geloof, seksuele oriëntasie of politieke sienings. Die tolk behoort ook tot 'n spesifieke sosiale groep en het onder meer sy/haar persoonlike morele waardes, geloofsoortuigings en politieke menings wat soms met dié van die spreker bots.

Ten einde hierdie probleem op te los, stel Gile (1995:30) voor dat die spreker en aanhoorder dan eerder aparte tolke het. Dit sal egter onnodige koste meebring. Hierdie stelling geld ook in die klaskameropset waar die finansiële implikasies te groot sal wees indien daar aparte tolke vir die dosent en studente is. Aparte tolke sal in elk geval nie kostedoeltreffend in die klaskameropset wees nie, aangesien die dosent oorwegend aan die woord is en studente in sekere gevalle nie juis 'n bydrae tot die lesing maak nie.

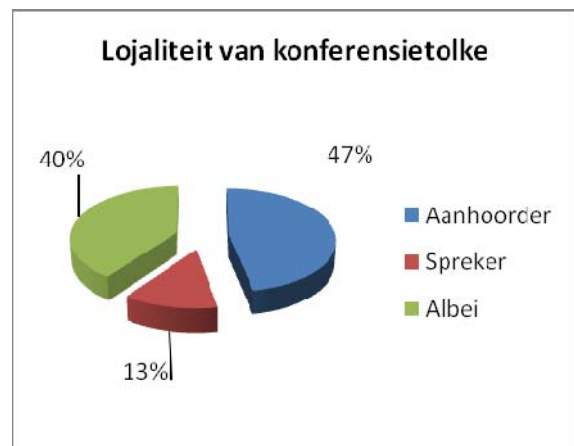
Volgens Gile (1995:30) gebeur dit egter baie selde dat daar aparte tolke vir die spreker en aanhoorder is en dit gebeur slegs in uitsonderlike gevalle dat 'n tolk te ongemaklik voel om hom/haar met die gesproke teks van die spreker te vereenselwig.

'n Ander kwessie naas lojaliteit teenoor die spreker is aanhoorder-lojaliteit. Sekere tolke beskou hulle as primêr in diens van die aanhoorder, terwyl ander tolke die belange van die kliënt vooropstel. Gile (1995:30-31) se standpunt is dat indien die tolk in die eerste persoon praat en dus met die spreker identifiseer, en indien die aanhoorder 'n getroue weergawe ontvang van dit wat die spreker gesê het, die tolk 'n etiese verantwoordelikheid het om die beginsel van spreker-lojaliteit aan te neem. Sou die tolk *nie* hiervolgens optree nie, moet die tolk dit vir die aanhoorder duidelik maak deur in die derde persoon te praat óf deur te sê dat hy/sy slegs 'n beskrywing gaan verskaf van dit wat die spreker gesê het.

'n Kleinskaalse studie deur Olivier (2007:10) oor tolke se persepsies van hul lojaliteit kan moontlik tot 'n mate uitsluitel gee oor bogenoemde debat. Tydens Olivier se studie is daar gestruktureerde onderhoude gevoer met 14 beskikbare konferensietolke en 14 beskikbare opvoedkundige tolke. Die grootste verskil tussen die twee groepe tolke was dat die opvoedkundige tolke slegs indiensopleiding ontvang het terwyl die konferensietolke almal formele opleiding in konferensietolking gehad het (Olivier, 2008:103). Die studie wou onder meer vasstel wat die vernaamste verskille (indien enige) tussen konferensie- en opvoedkundige tolke is. Die resultate het duidelik aangetoon dat die tolke die meeste verskil het wat betref hulle lojaliteit tydens tolking. Grafiek 1 en 2 (inligting verskaf deur Olivier, 2007:10) dui duidelik aan dat 79% van die opvoedkundige tolke slegs verantwoordelik voel vir die individue wat van die tolkdien gebruik maak, met ander woorde die aanhoorders. Daarenteen het slegs 47% van die konferensietolke aangedui dat hulle voel hulle het 'n verantwoordelikheid teenoor die aanhoorders.



Grafiek 1: Lojaliteit van opvoedkundige tolke



Grafiek 2: Lojaliteit van konferensietolke

Die konferensietolke het gereken dat hulle bloot 'n produk aan die aanhoorders lewer en was glad nie op 'n affektiewe manier daarby betrokke nie. Hierdie tolke meen dat alhoewel hulle 'n goeie diens aan die aanhoorders moet lewer, hulle eerder hul aandag daarop toespits om getrou te wees aan die spreker en sy/haar boodskap. Die opvoedkundige tolke was egter van mening dat hul verantwoordelikheid teenoor die aanhoorders (in hierdie geval studente) van sodanige belang is dat hulle selfs emosioneel geheg voel aan die aanhoorders. Hierdie studie werp dus tot 'n sekere mate lig op die tipe lojaliteit waarvoor verskillende tolke verantwoordelik voel. Die studie is egter te klein om op tolke in die algemeen van toepassing te wees.

2.3.6 Kundigheid

Daar is oor die jare heen bloot aangeneem dat opgeleide en ervare tolke beter presteer as onopgeleide, onervare tolke. Hierdie aanname is egter nog nooit werklik deeglik getoets en nagevors nie (Setton & Motta, 2007:206). Setton en Motta (2007:206) meen tekens van kundigheid kom egter normaalweg voor wanneer die proefomgewing en -voorwaardes sowel as die assesseringskriteria baie onrealisties en van só 'n aard is dat dit 'n deskundige heel waarskynlik meer negatief sou beïnvloed as 'n nuweling.

Charness, Krampe en Mayr (1996:53) het by wyse van proefneming vasgestel dat daar twee universele eienskappe van kundigheid bestaan, naamlik dat kundiges eerstens groter en meer gestruktureerde voorstellings vorm, handhaaf en gebruik, en tweedens dat hulle leer hoe om normale kognitiewe beperkinge opsy te skuif en te oorbrug. Die basiese maatstawwe wat oor die algemeen gebruik word vir

byvoorbeeld spoed en bekwaamheid – in eenhede soos woorde of syfers – is dus nie van toepassing op kennertolke nie. Dit beteken dat die kritieke element wat betref kundigheid tydens 'n kognitief-linguistiese taak in die kognitiewe sentrum geleë is en nie op die linguistiese periferie nie. Ericsson (2000:3) skryf:

[E]xpert performance in interpreting is mediated not by fully automatic translation processes but by mental representations and mechanisms providing them with tools to gain more rather than less control over their performance [...] The improved ease of performing the task – typically seen as evidence for automation – can be explained by acquired and refined representation. By refining the representations experts will be able to attend and focus on only those aspects of the presented message that are relevant to the translation [...]

Moser-Mercer et al. (2000) asook Hoffman (1997) stem hiermee saam, maar sê dat kognitiewe sowel as linguistiese faktore tot kundigheid bydra. Hierdie faktore sluit in beter en vinniger begrip, 'n groter aktiewe woordeskat, 'n groter werksgeheuekapasiteit, en die vermoë om groter hoeveelhede inligting te integreer.

2.3.7 Outomatisasie

Die graad van outomatisasie van sekere prosesse wat by tolking betrokke is, is redelik problematies van aard aangesien dit baie moeilik bepaalbaar is. Daar is egter vasgestel dat die meeste handelinge en response wat op 'n stadium nuut en doelbewus was, geleidelik roetine-handelinge en -response raak (Searle 1983). Die grense van sodanige outomatisasie lê deels in die basiese vermoëns van die individu en deels in die veranderinge in die individu se onmiddellike omgewing. Setton (2001:7) wys daarop dat 'n tolk oor die jare heen sekere vaardighede internaliseer, maar dat die tolk steeds gereeld voor uitdagings te staan kom wat doelbewuste aandag en strategieë vereis. Soos reeds vermeld, hang die graad van moontlike outomatisasie van 'n taak dus af van die wisselinge in die taakomgewing.

2.3.8 Oordeel en regstelling

Oordeel tydens tolking het minstens 'n drievoudige funksie. Die tolk moet naamlik i) veranderinge aanbring aan die spreker se ongrammatikale stellings, ii) stellings met min of meer dieselfde betekenis in 'n enkele stelling integreer en iii) grammatikaal korrekte stellings korrigeer of selfs weglaat ten einde relevansie en koherensie te bewerkstellig (Setton, 1999:226-230). Die tolk kan selfs, indien die tyd dit toelaat, uitbrei op sekere van die spreker se stellings, asook sekere uitinge beter formuleer.

Daarteenoor maak die tolk van regstelling gebruik wanneer die spreker retoriese stellings maak. Regstelling vind ook plaas wanneer die tolk te min tyd het om 'n stelling te korregeer of wanneer 'n sekere stelling onduidelik is. Die doel hiervan is om die fokus sowel as die perspektief van dit wat deur die spreker gesê word, te herstel (Setton, 1999:235-236). Die opvoedkundige tolk kan die genoemde oorlewingstrategieë baie nuttig in die klaskamer aanwend, soos geblyk het uit die tolkproef wat in hoofstuk vier (bladsy 96 onderaan) bespreek word.

2.4 Voortgesette debatte oor tolking

Gedurende die sewentigerjare het teoretici die aanname gemaak dat dit relatief moeilik is om te luister en terselfdertyd te praat. Hierdie aanname is egter intussen deur verskeie studies in twyfel getrek (Setton, 1999:28). Belanghebbendes was ook jare lank onder die indruk dat die spraakspoed van die spreker die werksverrigting (produksie) van die tolk beperk (Setton, 1999:30). Tot op hede bestaan daar egter geen konkrete bewyse wat 'n korrelasie tussen die spraakspoed van sprekers en dié van tolke bevestig nie. Dieselfde geld vir die steeds ontbrekende uitsluitel oor die verwantskap tussen sekere prosesse wat tydens tolking betrokke is (Setton, 1998:179).

Soos bo vermeld, is teoretici dit ook nie eens wat betref die geskikste paradigma vir navorsing oor tolking nie. Daar is ook steeds nie ooreenstemming oor wat presies die veld van tolking behels nie, en ook nie oor presies hoe hierdie veld met ander dissiplines skakel nie (Setton, 1999:26). By laasgenoemde stelling is teoretici soos Pöchhaker (1994), Cokely (1992), Frishberg (2000), Metzger (1995; 1999) en Roy (2000) van mening dat tolking slegs verstaan kan word wanneer dit in 'n sosio-kulturele en sosio-sielkundige konteks geplaas word, aangesien tolke nie net met verskillende tale omgaan nie, maar ook met verskillende gemeenskappe en kulture.

Meer onlangse debatte handel oor metodologie, etiek en gehalte. Wat eersgenoemde betref is teoretici dit nie eens oor wat die metodologiese voorvereistes behoort te wees vir die navorsing van die unieke, dog problematiese fenomeen van simultaantolking nie (Pöchhaker 1994; Moser-Mercer 1997b). Etiek is op sy beurt problematies aangesien voorgeskrewe etiese gedrag vir tolke soms bots met dit wat in die praktyk gebeur. Aangesien 'n tolk neutraal moet probeer bly, die volle omvang van die spreker se boodskap moet weergee en bowenal volgens 'n sekere etiese kode moet optree, vra Valero-Garcés en Martin (2008:2) die vraag of etiese kodes werklik ruimte laat vir die delikate situasies waarin tolke

hulle soms bevind. Mikkelson (in Valero-Garcés & Martin, 2008:4) sluit hierby aan wanneer sy sê dat etiek en neutraliteit soms die tolk se vermoë kan demp om die volle betekenis van die spreker se boodskap oor te dra. Wat gehalte betref, spesifiek met betrekking tot klaskamertolking, meen Verhoef (2007:8) dat omrede dié tipe tolking 'n relatief nuwe verskynsel is, die gehalte daarvan gemeet moet word aan 'n standaard wat nog nie ten volle ontwikkel is nie. Die saak word verder bemoeilik deur die feit dat opvoedkundige tolking in 'n baie unieke omgewing plaasvind en daar dus tydens gehalteversekering met verskeie veranderlikes rekening gehou moet word. Oor die algemeen is teoretici skepties oor die moontlikheid om gehalte in tolking wel te kwantifiseer en te objektiveer (Setton & Motta, 2007:202).

2.5 Voltooide studies oor klaskamertolking

2.5.1 Tolking aan die Noordwes-Universiteit

2.5.1.1 Die taaldilemma en -beleid

Die Minister van Onderwys het in 2004 die kennisgewing van samesmelting en inkorporering van universiteite en kolleges aangekondig ingevolge artikels 23(1) en 24 van die Wet op Hoër Onderwys (Verhoef, 2006:1). Vervolgens het die samesmelting van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys, die Universiteit van die Noordweste en die Sebokengkampus van die Universiteit Vista op 1 Januarie 2004 plaasgevind. Gevolglik is die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys die enigste van die vyf sogenoemde histories Afrikaanse Universiteite wat deur 'n volskaalse samesmelting geraak is. Die eindproduk van hierdie samesmelting, naamlik die Noordwes-Universiteit (NWU), is 'n multikulturele instelling vir tersiêre onderrig met kampusse in Mafikeng, Potchefstroom en Vanderbijlpark.

Volgens Verhoef (2006:2) het bogenoemde verandering, tesame met Regeringskennisgewing 855 van 21 Junie 2002 en die Nasionale Taalplan vir Hoër Onderwys (November 2002), bepaal hoe daar in die toekoms by die NWU met taal omgegaan sou word. Hierdie taalplan het as langtermyn doelwit gehad die gelyktydige ontwikkeling van 'n meertalige tersiêre instelling waar daar duidelik ruimte geskep word vir die ontwikkeling van voorheen benadeelde inheemse tale vir hoëronderwysdoeleindes. Die taalplan, sowel as bogenoemde regeringskennisgewing, het ook vereis dat die sogenoemde histories Afrikaanse universiteite moes toesien dat die onderrigmedium nie 'n hindernis vir toegang is nie, veral nie by duur programme met beperkte studentetoegang nie. Daar moes dus dringend gekyk word na

nuwe en kreatiewe maniere waarop hierdie doelwitte bereik kon word. Die grondslag vir die gesamentlike taalstrategie by die NWU is egter reeds in 2003 gevestig tydens die tydperk wat die samesmelting voorafgegaan het met die totstandkoming van 'n gesamentlike interuniversitêre taaltaakspan. Hierdie taakspan het die beginsel van funksionele meertaligheid aanvaar nog vóór die totstandkoming van die NWU in 2004.

Verhoef (2006:2) verduidelik verder dat die Institusionele Senaatstaaltaakspan in 2005 in die lewe geroep is. Hul opdrag was om 'n institusionele taalbeleid op te stel binne die raamwerk van die Nasionale Taalplan vir Hoër Onderwys en die Statuut van die NWU. Tydens die opstel van die toekomstige taalbeleid is die volgende in ag geneem: die volle omvang van die taalwerklikheid, taalbehoefte en taalhoudings van meer as 6 000 interne belanghebbendes (voor- en nagraadse studente, sowel as akademiese en administratiewe personeel) op al die kampusse en bedryfsvlakke van die NWU. Gevolglik is daar 'n institusionele taalbeleid opgestel wat sou poog om die taalwanbalanse van die verlede reg te stel en wat meertaligheid sou bevorder. Die beleid is in Mei 2006 deur die Institusionele Senaat aanvaar, maar bied egter steeds daaglikse uitdagings, aangesien die taalbevolking aan die drie kampusse baie divers is en dit uiters moeilik is om 'n enkele stel taalbeplanningsbeginsels vanuit die taalbeleid op te stel wat op 'n unieke manier aan die verskillende kampusse geïmplementeer kan word.

2.5.1.2 Klaskamertolking

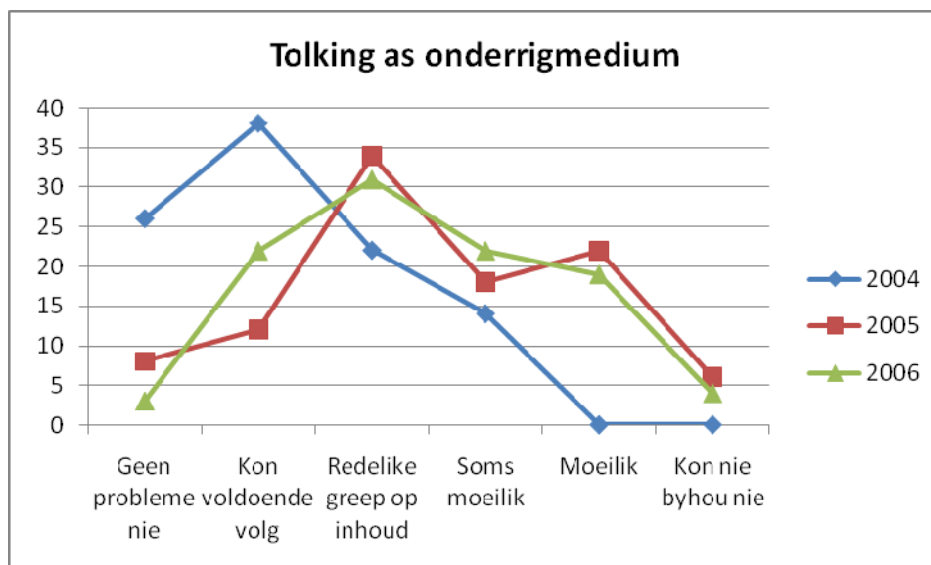
Ten einde hierdie probleem te probeer oplos, is klaskamertolking aan die NWU in 2004 voorgestel. Dit sou dien as 'n projek om vas te stel of Engels as onderrigtaal beter, slegter of dieselfde sou wees as Afrikaans as onderrigtaal vir onderskeidelik Afrikataal- en Afrikaanssprekende studente (Le Roux, 2007:48). Volgens Van Rooy (2005:82) sou die projek onderrig meer toeganklik maak vir sekere studente en onderrig en leer bevorder. Gevolglik is daar in 2004 'n proef aan die Potchefstroomkampus uitgevoer waar klaskamertolking gedien het as 'n aparte afleweringsmodus naas parallelmedium- en dubbelmediumonderrig in sekere van die skaars en duur kursusse wat 'n beperking op studentegetalles geplaas het (Verhoef, 2006:3). Die tolkdienst is op daardie tydstip slegs tydens 17 lesings per week in die Fakulteit Ingenieurswese gelewer. Hierdie syfer het in 2006 vermeerder na 205 lesings per week in vyf verskillende kursusse. Die verwagting was dat die diens in die tweede semester van 2007 sou groei tot 350 lesings per week, en in 2008 tot meer as 400 lesings per week (Verhoef & Blaauw, 2007:4;

Verhoef, 2007:8). Verhoef (2009) het egter self bevestig dat die diens in die tweede semester van 2007 gegroei het tot 386 lesings per week en dat dié syfer aan die einde van 2008 op 486 lesings per week gestaan het in agt verskillende kursusse. In 2009 is daar getolk in 700 lesings per week in twaalf verskillende kursusse.

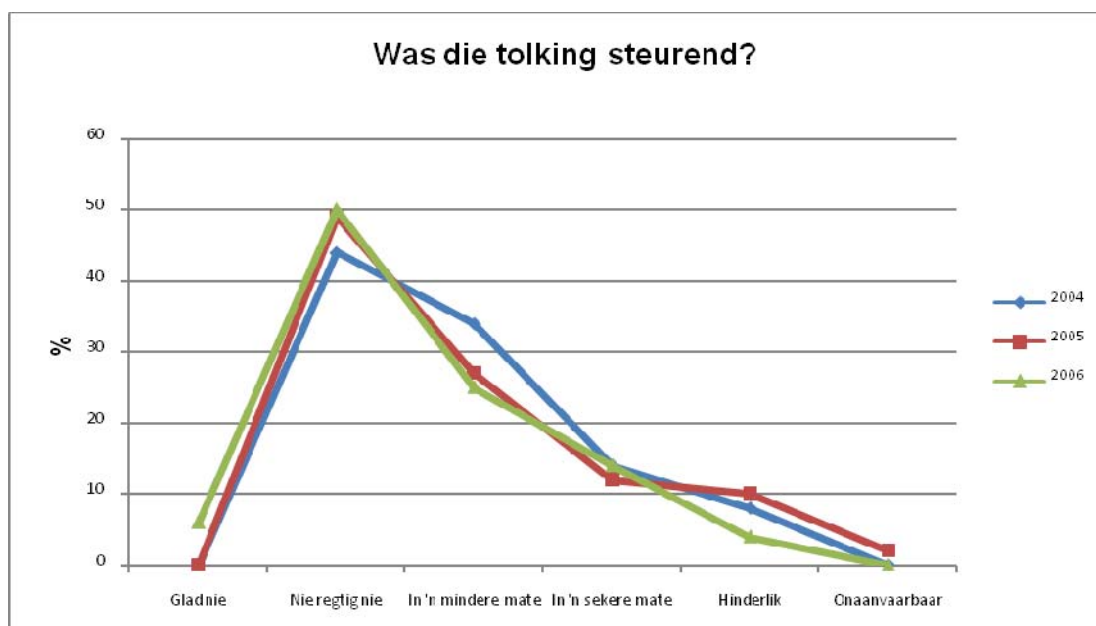
Verhoef (2006:3) verduidelik dat hierdie klaskamertolkdiens die beste moontlike akkommodasiegeleenthede tussen gespreksgenote met verskillende taalbehoefte behels. Die tolking is van so 'n aard dat dit plaasvind binne 'n enkele ruimte in soverre dit die onmiddellike fasilitering van kommunikasie moontlik maak tussen sprekers en aanhoorders wat verskillende moedertale praat. Blaauw (2006) verduidelik dat daar gebruik gemaak word van fluistertolking, by wyse van Sennheiser-draagbare toerusting wat maklik van een lesinglokaal na 'n ander geneem kan word. Die diens behels dat die tolke in die klas tussen die studente sit en, terwyl die dosent die lesing in Afrikaans aanbied, die lesing onmiddellik (simultaan) deur middel van die fluistertolktoerusting in Engels tolk. Met behulp van hierdie afleweringsmodus word studente met verskillende taalbehoefte tegelykertyd in een groep geakkommodeer. Volgens Verhoef (2006:3) word hierdie tipe tolking op geen ander plek ter wêreld op hierdie skaal aangebied nie.

2.5.1.3 Verhoef se bevindinge

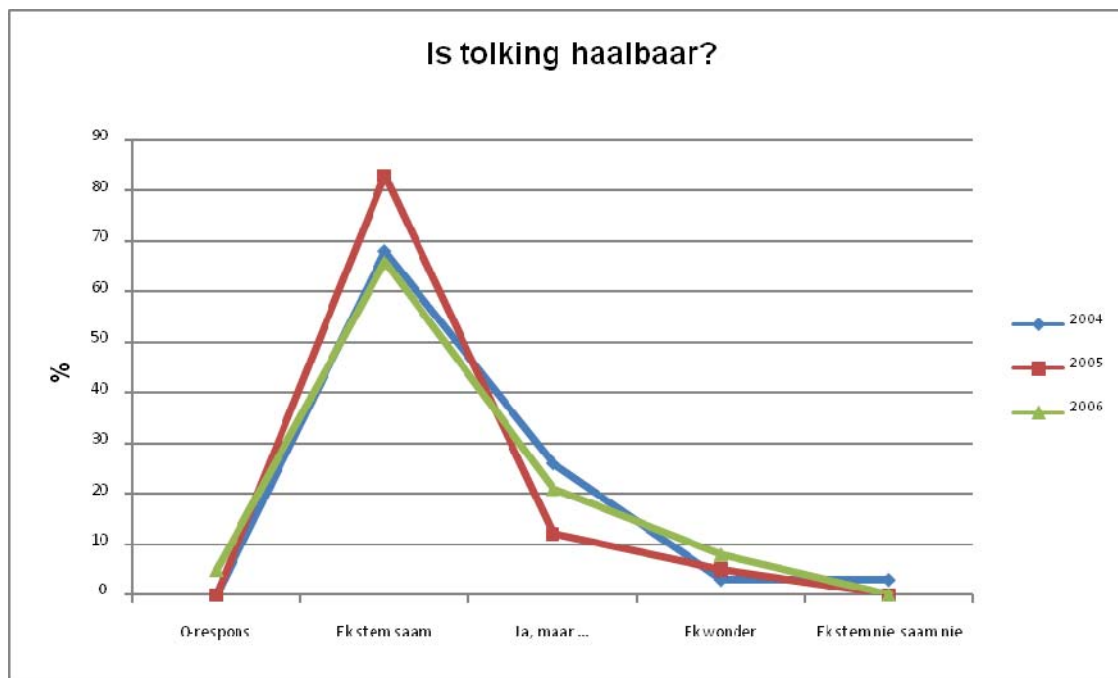
Longitudinale navorsing is oor 'n tydperk van drie jaar (2004 tot 2006) aan die Potchefstroomkampus gedoen met betrekking tot lesings wat in Afrikaans aangebied en dan in Engels getolk is (Verhoef, 2006:3). Hierdie navorsing het belanghebbendes in staat gestel om verslag te doen oor die haalbaarheid en wenslikheid van tolkdienste by tersiêre instellings. Persepsiemetings oor die tolkdienste tussen 2004 en 2006 het duidelik tot die volgende gevolgtrekkings gelei: i) die gebruikers van die klaskamertolking het geen weerstand daarteen getoon nie; ii) die diens het nie buitengewone inbreuk op die begripsvermoë van studente in die onderrigsituasie gemaak nie; iii) klaskamertolking is nie deur belanghebbendes as steurend of hinderlik ervaar nie; iv) klaskamertolking word beskou as een van die maniere waarop diversiteit hanteer kan word; en v) klaskamertolking is een van die maniere waarop die uiteenlopende taalbehoefte van studente gebalanseer kan word. Hierdie gevolgtrekkings word ook duidelik in die onderstaande grafieke weerspieël (inligting verskaf deur Verhoef, 2006:3-4).



Grafiek 3: Tolking as onderrigmedium



Grafiek 4: Respondente se ervaring van tolking as steurnis, al dan nie



Grafiek 5: Haalbaarheid van klaskamertolking

Verhoef sê verder dat die tolkdieners ruimte vir speling laat ten opsigte van die infrastruktuur van die universiteit in soverre dit nie inbreuk maak op die rooster nie. Dit is ook nie vir dosente nodig om lesings te herhaal nie – nóg deur die aanbieding van aparte lesings in verskillende tale, nóg deur die herhaling van die lesinhoud in twee tale tydens een lesing. Die tolkdieners lewer ook 'n positiewe bydrae in die sin dat studente van verskillende taalgroepe steeds tydens alle klasse as groep saam is. Sodoende kry studente die geleentheid om meer as een taal vir studiedoeleindes te gebruik en op 'n natuurlike manier om te gaan met studente met verskillende taalagtergronde (Verhoef & Blaauw, 2007:5). Dit bewerkstellig weer 'n samehorigheidsgevoel onder die studente, wat gewoonlik tydens parallelmediumonderrig verlore gaan (Verhoef, 2006:5).

Verhoef (2006:5) kom dus tot die volgende slotsom: Alhoewel klaskamertolking nuut is vir sowel die tolkbedryf as die hoëronderrigsektor, “bied [dit] 'n geleentheid aan die instelling om op [’n] aktiewe manier te streef na eenheid te midde van diversiteit en na die vestiging van ’n ware multikulturele bedeling in onderrigleer- en sosiale verband”.

2.5.2 Tolking aan die Universiteit van Johannesburg

2.5.2.1 Taalbeleid

Le Roux (2007:1) is een van die min teoretici wat wel ondersoek ingestel het na die rol van die opvoedkundige tolk in die tersiêre klaskamer. Haar studie is in 2007 aan die Universiteit van Johannesburg uitgevoer. Volgens Le Roux (2007:81) is dit belangrik om daarop te let dat dit baie moeilik is om die rol van die tolk te bepaal, aangesien die verwagtinge en sienswyses van die deelnemers aan die tolkproses hierdie rol help bepaal. Sy beskryf elke tolksituasie ook as uniek, wat die noukeurige beskrywing van die tolk se rol verder bemoeilik.

Le Roux se studie is uitgevoer na aanleiding van die taaldiversiteit aan die Universiteit van Johannesburg, sowel as die taalbeleid van die Universiteit wat stipuleer dat vier primêre tale vir akademiese doeleindes erkenning moet geniet. Hierdie tale is isiZulu, Sepedi, Afrikaans en Engels. Die studie wou vasstel of die toepassing van die taalbeleid haalbaar is, al dan nie, en het terselfdertyd probeer bepaal wat die rol van die opvoedkundige tolk is wanneer daar in drie van die vier primêre tale getolk word. Aangesien lesings aan hierdie universiteit in Engels plaasvind, is daar besluit om in isiZulu, Sepedi en Afrikaans te tolk. Die studie wou ook die invloed van die tolkdienst op studente se uitslae bepaal, asook studente se sienings rakende praktiese taalfasilitering.

2.5.2.2 Fluistertolking

Gedurende die tweede semester van 2006, vanaf Julie tot Oktober, het drie ervare konferensietolke met behulp van Sennheisertoerusting tydens lesings simultaan gefluistertolk. Hierdie tolke was almal opgelei, maar met min of geen ervaring van fluister- en gemeenskapstolking. Twee groepe eerstejaarstudente, onderskeidelik 47 en 48 per groep, wat die vak Interkulturele Kommunikasie geneem het binne die program Linguistiek en Literatuurwetenskapteorie 1, het oor 'n tydperk van 14 weke van die tolkdienst gebruik gemaak. Na afloop van die lesings het hulle vraelyste voltooi en aan onderhoude deelgeneem. Interkulturele Kommunikasie is vir die doeleindes van die betrokke studie gekies, aangesien die taalprofiel van die studente wat hierdie vak geneem het, 'n eweredige verspreiding van die vier primêre tale weerspieël het, soos tabel 2 aantoon (inligting verskaf deur Pienaar, 2007:5).

Tabel 2: Taalprofiel van studente in Interkulturele Kommunikasie

| | Moedertaal | Getal studente | Persentasie | Geldige persentasie |
|----------------|-------------------|-----------------------|--------------------|----------------------------|
| | 1 Afrikaans | 7 | 7,3 | 7,4 |
| | 2 Engels | 32 | 33,3 | 33,7 |
| | 3 isiXhosa | 8 | 8,3 | 8,4 |
| | 4 isiZulu | 17 | 17,7 | 17,9 |
| | 5 Chichewa | 1 | 1,0 | 1,1 |
| | 6 Frans | 1 | 1,0 | 1,1 |
| | 7 Kiswahili | 1 | 1,0 | 1,1 |
| | 8 Sepedi | 4 | 4,2 | 4,2 |
| | 9 SeSotho | 8 | 8,3 | 8,4 |
| | 10 Setswana | 11 | 11,5 | 11,6 |
| | 11 SiSwati | 2 | 2,1 | 2,1 |
| | 12 Tshivenda | 2 | 2,1 | 2,1 |
| | 13 Xitsonga | 1 | 1,0 | 1,1 |
| Totaal | | 95 | 99,0 | 100 |
| Afwesig | | 1 | 1,0 | |
| Totaal | | 96 | 100,0 | |

2.5.2.3 Le Roux se bevindinge

2.5.2.3.1 Waarnemingsresultate

Aangesien die studente wat die tolkdien gebruik het slegs moes staatmaak op dit wat die tolk gesê het, het sekere van hierdie studente te kenne gegee dat hulle uitgesluit en afgesonder van die res van die klas gevoel het (Le Roux, 2007:112). Wanneer studente baie aktief aan die lesing deelgeneem het, was dit ook soms vir die tolk moeilik om al hul response te hoor. Dit het ook gereeld gebeur dat studente tegelykertyd gepraat het, wat die tolk se taak verder bemoeilik het. Weens hierdie vinnige “gelyktydige beurtname” kon die tolk nie altyd byhou nie en het grappies, vrae en antwoorde van tyd tot tyd verlore gegaan.

’n Interessante waarneming het betrekking op die reeds bespreekte professionele lojaliteit (sien paragraaf 2.3.6). Die tolke wat oor vakkundige kennis van Interkulturele Kommunikasie beskik het, het soms tydens kort pouses herhaal wat die dosent gesê het of daarop uitgebrei. Hierdie tolke was dus lojaal teenoor die spreker sowel as die aanhoorder. Tydens haar ondersoek het Le Roux (2007:112) vasgestel dat hulle die korrekte inligting wou weergee, maar ook die studente wou help wat gesukkel het. By ander geleenthede het die tolke weer slegs weergegee wat die dosent gesê het. Hier is dit dus

duidelik dat die tolke kontrasterende gevoelens en gedagtes gehad het wat betref lojaliteit aan en verwagtinge van die deelnemers aan die tolkverrigtinge.

Nieverbale kommunikasie blyk problematies te wees vir opvoedkundige tolke. Hierdie bevinding volg ná 'n lesing oor nieverbale kommunikasie waartydens die dosent nieverbale gebare gebruik het om studente se begrip te verhelder. Tolke het ná die lesing bevestig dat hulle onseker was oor hul “neutrale” rol: Moes hulle uit die neutrale rol tree en die studente waarsku om op te kyk? Hulle het ook bevestig dat hulle dit baie moeilik gevind het om wél die nieverbale gebare op 'n verbale wyse oor te dra (Le Roux, 2007:113).

Volgens Le Roux (2007:v) het opvoedkundige tolking op tersiêre vlak eiesoortige eienskappe. Sy meen egter dat hierdie eienskappe in sekere gevalle ooreenstem met dié van konferensie- en gemeenskapstolking. Die interaksie tussen tolke en studente is soortgelyk aan die aangesig-tot-aangesig-interaksie tydens gemeenskapstolking. Laasgenoemde tipe tolking behels volgens Shackman (1984:18) die volgende: “The community interpreter [...] is responsible for enabling [the] professional and [his/her] client, with very different backgrounds and perceptions and in an unequal relationship of power and knowledge, to communicate to their mutual satisfaction”. Verhoef en Blaauw (2007:4) is dit eens met Le Roux, aangesien klaskamertolking vir hulle 'n streng voorspraakaspek behels wat dit nou by gemeenskapstolking laat aansluit. Die ooreenkoms met konferensietolking lê in die gebruik van die tolktoerusting.

Soos genoem, is die klaskamer, ten spyte van hierdie ooglopende ooreenkomste, tóg 'n eiesoortige omgewing wat dikwels unieke gebeure tot gevolg het. Sigtolking kom byvoorbeeld voor wanneer die tolk dít wat op die skryfbord of oorhoofse projektor staan, aan die studente tolk (Verhoef & Blaauw 2007:4).

Wat die magsposisie van die opvoedkundige tolk betref, het Le Roux (2007:121) bevind dat die dosent oor die hoogste magsposisie in die klaskamer beskik. Aangesien die medium van onderrig (Engels) wel in hierdie geval aan die studente bekend was en hulle dus nie wêrklik heeltemal afhanklik was van dit wat die tolk gesê het nie, het die tolk 'n laer status as normaalweg gehad. By navraag is ook vasgestel dat die tolke hul eie status as baie laag beskou het. Dit was waarneembaar in die feit dat twee van die

tolke altyd heel agter in die klaskamer gesit het en sodoende afstand tussen hulle en die deelnemers probeer skep het. Volgens Le Roux (2007:125) blyk dit ook dat die afstand tussen die tolk en die deelnemers negatief korreleer met die vertroue van die deelnemers in die tolk se vermoëns – met ander woorde hoe verder die tolk van die deelnemers gesit het, hoe minder vertroue het die deelnemers in die tolk se vermoëns gehad.

In aansluiting hierby het die tolke te kenne gegee dat hulle dit sou verkies om agter 'n afskorting te werk, ten einde afstand tussen hulle en die deelnemers te bewerkstellig. Die feit dat tolke hierdie voorstel gemaak het, dui daarop dat hulle bloot as hulpmiddele beskou is en nie as belangrike rolspelers in die klaskamergebeure nie.

Die dosent sowel as die studente het bevestig dat hulle die teenwoordigheid van die tolke as steurend ervaar het. Die dosent het dit so ervaar omdat hy voortdurend aanpassings moes maak, byvoorbeeld om stadiger te praat sodat die tolke kon byhou. Daarteenoor het die studente gereken dat die direkte kontak tussen hulle en die dosent deur die tolk se teenwoordigheid belemmer is (Le Roux, 2007:125).

2.5.2.3.2 Die rol van die opvoedkundige tolk

Vraelyste en onderhoude het Le Roux (2007:118) in staat gestel om ses rolle aan die opvoedkundige tolk toe te ken. Daar moet gelet word op die feit dat hierdie rolle geformuleer kon word op grond van die verwagtinge en sienings van die studente, die dosent en tolke self. Hierdie rolle is: begripsfasiliteerder, verduideliker, geleier, onsigbare neutrale brug, kulturele makelaar en hekwagter.

Aangesien die kognitiewe akademiese vaardighede van studente normaalweg van mekaar verskil, het Le Roux (2007:v) vasgestel dat die rol van die opvoedkundige tolk as akademiese register- sowel as begripsfasiliteerder uiters belangrik is. Die studie het bevestig dat studente hierdie rol as die primêre rol van die opvoedkundige tolk sien. Die tolke het dan ook bevestig dat hulle dit as deel van hul taak sien om akademiese taal vir die studente te vereenvoudig en akademiese begrippe aan hulle te verduidelik.

Studente blyk ook van die tolk te verwag om slegs as 'n taalgeleier te dien, eerder as om ook as bemiddelaar op te tree soos die geval is by gemeenskapstolking. Die rol van bemiddelaar beteken hier

om van die funksies van 'n sielkundige of maatskaplike werker te vervul (Erasmus, 1999:52). Tolke het ook aangedui dat hulle die rol van taalgeleier hoog ag.

Wat betref die tolk se rol as onsigbare neutrale brug, het die tolke sowel as die dosent dié spesifieke rol as relatief belangrik beskou. Die rol van hekwagter is deur twee van die drie tolke as rol aangedui, maar dit is glad nie deur die dosent beaam nie. Die studente en tolke was ook die respondente wat die rol van kulturele makelaar as relatief belangrik beskou het.

Vanuit bogenoemde is dit dus duidelik dat die studente, tolke en dosent se sienings en verwagtinge van die opvoedkundige tolk redelike verskille toon. Die meerderheid van die respondente was ook relatief positief oor die noodsaaklikheid van 'n tolkdienst in die klaskamer.

2.5.2.3.3 Le Roux se hoofbevindinge

Le Roux (2007:130-131) se hoofbevindinge is soos volg: i) die rol van die opvoedkundige tolk hang af van die deelnemers aan die tolkgebeure, die tolkomgewing en die verwagtinge van die deelnemers; ii) die prominentste rol van die opvoedkundige tolk is dié van begripsfasiliteerder; en iii) alhoewel opvoedkundige tolking ooreenkomste toon met ander tipes tolking, bly dit 'n unieke situasie met unieke eienskappe.

Daar moet egter gelet word op die feit dat hierdie studie slegs oor 'n tydperk van 14 weke uitgevoer is en dat die resultate dus teen hierdie agtergrond geïnterpreteer moet word. Le Roux vermoed dat die resultate moontlik anders daar sal uitsien indien die studie oor 'n langer tydperk uitgevoer word. Verhoef (2008:176) bevestig Le Roux se vermoede deur haar eerstehandse ervaring van die feit dat eerstejaarstudente aanvanklik genoeg tyd gegun moet word om aan die tolkdienst gewoond te raak, sowel as aan die teenwoordigheid van die tolk in die lesinglokaal. Verhoef het ook bevind dat wanneer studente hul tweede studiejaar betree, hulle die tolke as deel van die klas ervaar en nie meer as 'n steurnis nie.

Verhoef (2008:122) meen dus dat indien Le Roux se studie oor 'n baie langer tydperk gestrek het, die studente 'n goeie algehele beeld van die tolkdienst sou ontwikkel het. Dit word ook duidelik gesien in

die feit dat die studente wat aan Verhoef (2006) se longitudinale studie deelgeneem het, die tolke se rol as interpersoonlik beskou het en hulle gevolglik as hul vriende en medestudente beskou het.

2.6 Samevatting

Dit is duidelik dat nie alle tweetalige persone bevoeg is vir tolking nie en dat die beroep inderdaad gespesialiseerde vermoëns verg, naamlik selfvertroue, selfdissipline, konsentrasie, voldoende taalvaardighede en vele tegniese vaardighede. Hierdie geïdentifiseerde bekwaamhede maak dit dan moontlik om sekere tolkprofile op te stel ten einde vas te stel oor watter generiese eienskappe 'n tolk moet beskik.

Verskeie faktore beperk tolke se werkverrigting, waaronder akoestiek, spraakspoed, eentonige produksie, aksent, stembuiging, ritme, 'n raserige omgewing, die voorbereiding van die tolk, die tolk se voorkennis van die onderwerp, die algemene gesondheidstoestand van die tolk en veranderende uitspraak en taalgebruik. Alhoewel die meeste kundiges bewus is van hierdie beperkinge, is dit egter nog nie voldoende geïllustreer in formele herhaalbare studies nie. Verder is die klaskameromgewing uniek in soverre 'n universiteitslesing 'n baie hoë leksikale digtheid het. Dit maak die taak van die tolk nog moeiliker aangesien die teks wat getolk moet word, meer woorde bevat wat met inhoud verband hou as grammatikale woorde. Daar moet ook altyd met professionele loyaliteit rekening gehou word sodat die tolk te alle tye seker is teenoor wie hy/sy lojaal gaan wees tydens die tolkproses.

Ten einde sommige van bogenoemde beperkinge te oorkom, maak tolke staat op nieverbale tekens soos gebare, gesigsuitdrukkinge en postuur. Hierdie tekens bevat gewoonlik belangrike inligting oor die boodskap wat oorgedra moet word. Die tolk maak ook gebruik van die onmiddellike omgewing (konteks) ten einde inligting te herroep, te antisipeer en af te lei. Die konteks is dus van groot belang aangesien dit die omgewing is waarin die teks as geheel ontvou.

Alhoewel teoretici verskillende opinies het oor die wese van tolking, meen ander dat daar tog konsensus is oor sekere belangrike kwessies. Laasgenoemde sluit in dat daar voortdurend meer korpora nodig word; dat waarneembare sowel as eksperimentele studies uitgevoer moet word en dat hierdie studies oor sterker teoretiese grondslae moet beskik; dat die ervaring van praktiserende tolke tydens navorsing in ag geneem moet word; en dat veelvuldige veranderlikes, byvoorbeeld teks, onderwerp en

omgewing, altyd problematies sal wees. In laasgenoemde verband beteken dit dat indien te veel sodanige veranderlikes uitgesluit word, die bevindinge nie op 'n geldige wyse veralgemeen kan word ten opsigte van tolking in die praktyk nie. Terselfdertyd lei onvoldoende kontrole op sy beurt tot blote vae veralgemenings.

Die studie van Le Roux (2007) wou hoofsaaklik die rol van die opvoedkundige tolk in die tersiêre klaskamer ondersoek. Verder wou dit vasstel of die Universiteit van Johannesburg se taalbeleid, wat stipuleer dat vier primêre tale vir akademiese doeleindes erkenning moet geniet, haalbaar is, al dan nie. Daarteenoor is Verhoef (2006) se studie aan die Noordwes-Universiteit begin teen die agtergrond van 'n taalplan wat ten doel gehad het om 'n meertalige instelling te ontwikkel waar voorheen benadeelde inheemse tale ontwikkel kon word. Gevolglik is klaskamertolking voorgestel om te dien as 'n projek om vas te stel of Engels as onderrigtaal beter, slegter of dieselfde sou wees as Afrikaans as onderrigtaal vir Afrikataal- en Afrikaanssprekende studente. Hierdie studie verskil van genoemde twee studies in soverre dit die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe (US) se potensiaal wil vasstel vir 'n klaskamertolkdienst. Die navorser wil verder ondersoek instel na hoe sodanige diens sal inskakel by die taalbeleid van die Universiteit.

Wanneer bogenoemde in ag geneem word, is dit duidelik dat die navorsing tot op hede bygedra het tot die verskillende dimensies van die tolkpraktyk. Alhoewel daar steeds heelwat ruimte is vir nuwe navorsing op die gebied van tolking, is die navorser dit eens met Moser-Mercer (1997a:157) wanneer sy sê dat teoretici wel 'n stappie nader daaraan is om te verstaan watter prosesse by tolking betrokke is en van watter strategieë tolke gebruik maak ten einde suksesvol te tolk.

In hoofstuk drie word die taalkonteks en onlangse taalgeskiedenis aan die US beskryf. Die voortslepende debat oor die onderrigtaal aan die US word ook hierin vervat. Verder word daar gefokus op die taalspesifikasies van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe, en uiteindelik word daar gekyk na hoe die tolkpraktyk tydens lesings met die huidige taalbeleid van die Universiteit skakel.

HOOFSTUK 3

TAALKONTEKS AAN DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

“If you talk to a man in a language that he understands, [it] goes to his head.
If you talk to a man in *his* language, [it] goes to his heart.” (Nelson R. Mandela in Ngubane 2010)

3.1 Inleiding

Meertaligheid is en word daaglik ’n meer integrale deel van die kulturele, politieke en ekonomiese prosesse wat die globaliserende wêreld beheer (Painter, 2007:7). Volgens Aronin en Singleton (2008:1) het die ontwikkeling van meertaligheid ’n kritieke punt bereik wat betref omvang en noemenswaardigheid. Hulle meen dit kan tans beskou word as ’n nuwe linguistiese bedeling – as ’t ware ’n herrangskikking van die taalkundige landskappe, identiteite en vereistes wat die moderne wêreld kenmerk: “the present state of affairs with respect to multilingualism is in fact qualitatively different from what went before [...] [it] represents in fact a new linguistic dispensation”. Aronin en Singleton skryf hierdie taalherrangskikking toe aan globalisasie, wat weer gelei het tot die skielike alomteenwoordigheid en mag van Engels.

Daar is ’n besliste moontlikheid dat globalisasie, tesame met die hegemonie van Engels, die marginalisering van ’n taal soos Afrikaans tot gevolg kan hê. Dit is waarom dit uiters belangrik is om ag te slaan op die huidige situasie wat betref taal en moedertaalonderrig aan die Universiteit Stellenbosch (US). Laasgenoemde is een van vyf historiese Afrikaanse universiteite waar onderrig nog altyd slegs in Afrikaans geskied het. Die taalsituasie aan die US het egter oor die laaste paar jaar problematies begin raak, aangesien meer studente vir wie Afrikaans nie ’n eerste taal is nie, waaronder internasionale studente, hulle na hierdie universiteit begin wend het. Gevolglik is die US sedert die onlangse verlede in ’n hewige taalstryd gewikkel. Sommige belanghebbendes sien ’n volledig Afrikaanse US as diskriminasie teen nie-Afrikaanssprekendes, terwyl ander die infasering van Engels as ’n onreg teenoor Afrikaanssprekendes beskou.

Dit is belangrik om daarop te let dat die taalprobleem aan die US verband hou met die nasionale debat oor ’n taalbeleid vir hoërondwysinstellings, wat saamval met die voorskrifte van die Grondwet en die Handves van Regte oor taalgelykheid in Suid-Afrika (Universiteit Stellenbosch, 2007b:6). Hierdie

nasionale debat handel onder meer oor hóé instellings vir hoër onderwys ten opsigte van taal toegankliker kan wees asook oor die mate waarin moedertaalonderrig vir alle studente haalbaar is. Die situasie van die US kan dus nie losgemaak word van die nasionale situasie nie.

Hierdie hoofstuk fokus hoofsaaklik op die taalkonteks en die taalbeleid van die US, met spesifieke verwysing na die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. Die onlangse geskiedenis van die onderrigmedium aan die US word bespreek, sowel as die huidige taaldebate waarin die Universiteit gewikkel is. Belangrike rolspelers in hierdie debatte word betrek, en verder word daar gekyk na die opvattinge van senior personeel aan die US oor belangrike taalkwessies.

3.2 Wetgewing oor onderrigtale

Daar is verskeie wetlike dokumente wat voorsiening maak vir hoe daar in Suid-Afrika met taal omgegaan moet word, waaronder die Grondwet (Republiek van Suid-Afrika 1996a). Verhoef en Du Plessis (2008:3) is van mening dat hierdie dokument genoeg inligting oor taal moet bevat ten einde 'n gebalanseerde benadering tot taal te verseker waar die taalregte en -belange van individue, sowel as die grondwetlike verpligting van die regering, in ag geneem word.

Alhoewel teoretici dit eens is dat artikel 6 van die Grondwet, bekend as die taalklousule, op verskeie maniere geïnterpreteer kan word (Strydom & Pretorius 2000; Lubbe et al. 2004), is een aspek daarvan baie duidelik: dit bevat die nodige beginsels waarvolgens amptelike meertaligheid in Suid-Afrika bevorder en bestuur kan word (Sachs 1994; Reagan 1995; Henrard 2001; Kriel 2002). Die toepassing van hierdie beginsels in die praktyk is egter soms onduidelik.

Die Nasionale Onderwysbeleidswet (Republiek van Suid-Afrika 1996b) brei uit op twee taalbepalings soos vervat in die onderwysklousule van artikel 29 van die Grondwet van 1996. Hierdie taalbepalings sluit onder meer in dat: i) elke student die reg het om, waar moontlik, onderrig te ontvang in die taal van sy/haar keuse; en ii) elke persoon die reg het om 'n opvoedkundige instelling te stig op grond van 'n algemene taal, kultuur of geloof, maar dat rassediskriminasie ontoelaatbaar is. Die Grondwet stipuleer ook kragtens artikel 30 dat elke persoon die reg het om die taal van sy/haar keuse te gebruik binne 'n opvoedkundige instelling. Die Handves van Regte (hoofstuk 2 van die Grondwet) voeg hierby

die reg om nie teen gediskrimineer te word op grond van taal nie (artikel 9). Volgens Skutnabb-Kangas (2000:496) kan ons na hierdie regte verwys as taal-menseregte.

'n Ander noemenswaardige dokument is die Suid-Afrikaanse Talewet (Republiek van Suid-Afrika 2003). Laasgenoemde het ten doel om die gelyke gebruik van al 11 amptelike tale te bevorder. Dit wil 'n omgewing skep waar individue hul voorkeurtal kan gebruik, en wil terselfdertyd dien as regulerende raamwerk vir die effektiewe fasilitering van amptelike meertaligheid (Verhoef & Du Plessis, 2008:5). Die Talewet het egter nog die status van 'n voorgestelde wet: “[it is] not excusable that the Languages Bill is still awaiting enactment by Parliament” (Mwaniki, 2004:230). Die navorser is dit eens met Mwaniki, aangesien afwesige wetgewing veroorsaak dat nasionale meertaligheid nie tot sy volle reg kan kom nie. Dit veroorsaak ook onsekerheid by verskeie instellings oor hul presiese verantwoordelikhede ten opsigte van meertaligheid, en het tot gevolg dat hulle nie 'n wetlike bepaling het om op te steun wanneer hulle hul taalbeleid opstel nie. Dit kan ook daartoe lei dat individue onseker is oor hoe om hul taalregte uit te oefen (Verhoef & Du Plessis, 2008:5).

Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys, ingevolge artikel 3(2) van die Wet op Hoër Onderwys (Republiek van Suid-Afrika 1997), maak spesifiek voorsiening vir Afrikaans as onderrig- en wetenskapstaal by instellings wat hoofsaaklik Afrikaans as onderrigmedium gebruik. Hierdie wet erken Afrikaans as waardevol en as 'n nasionale bate, maar stipuleer dat nie-Afrikaanssprekendes steeds tegemoetgekom moet word in dergelike kontekste.

Ten spyte van bogenoemde dokumente is daar volgens Brynard (2007:357) 'n voortdurende beleidsgaping. Met laasgenoemde bedoel hy dat goeie beleidsdokumente wel bestaan, maar dat dit nie suksesvol in die praktyk toegepas word nie. Sayed (2002:29) stem hiermee saam en meen die beleidsgaping kom duidelik na vore wanneer daar 'n wanverhouding is tussen die bedoeling met 'n sekere beleid en die uiteindelijke uitkoms. Hy skryf hierdie wanverhouding toe aan moontlike foutiewe beleidskonseptualiseringsprosesse of foutiewe beleidstoepassingsprosesse. Verhoef en Du Plessis (2008:9) is van mening dat nuwe en kreatiewe idees nodig is om die suksesvolle toepassing van beleid te verseker.

3.3 Die onlangse taalgeskiedenis van die Universiteit Stellenbosch

In 2002 het prof. Chris Brink, die destydse rektor van die US, dit duidelik gemaak dat 'n vaste plek vir Afrikaans op Stellenbosch verseker sou word (Universiteit Stellenbosch, 2007a:5). Drie uitsprake van Brink het daardie optimisme gevoed. Hy het eerstens die versekering gegee dat die US Afrikaans is en só wou bly en dat Afrikaanse onderrig dus op daardie stadium voorgraads die verstekopsie was. Tweedens het hy aangevoer dat die gebruik van die T- en E-opsie⁴ aan streng voorskrifte onderhewig sou wees en net gebruik sou word vir diegene wie se kennis van Afrikaans onvoldoende is, ten einde die oorgang na Afrikaans te bewerkstellig. Derdens het hy dit baie duidelik gemaak dat niemand oor 'n vetoreg oor die gebruik van Afrikaans beskik nie.

Dit blyk dat laasgenoemde drie uitsprake ook op daardie stadium die privaat standpunte van die Taaltaakgroep⁵ was. Dokumente wat tussen belanghebbendes gesirkuleer is, het ook uitdruklik verklaar dat die remme teen verengelsing aangedraai moes word en dat die US vir die beveiliging van Afrikaans moes sorg. Prof. Brink het hom ook sterk uitgespreek oor die noodsaaklikheid van 'n sterk gesentraliseerde taalbeleid sodat die US beheer kon hou oor maniere om die posisie van Afrikaans te verseker. Hy was voorts volkome gekant teen besluite wat bloot willekeurig deur dosente en fakulteite geneem word. Volgens hom moes die US die voorkeurbestemming van Afrikaanssprekende studente bly (Universiteit Stellenbosch, 2007a:5).

Volgens die Konvokasie⁶ van die US (Universiteit Stellenbosch, 2007b:8) het Engels egter oor die laaste paar jaar 'n redelike houvas op die Universiteit begin kry. Ten einde nie-Afrikaanssprekende studente tegemoet te kom, het dosente, sonder om goedkeuring te verkry, bloot begin om van tyd tot tyd Engels tydens lesings te gebruik. Hierdie willekeurige besluite van dosente het heeltemal ingedruis teen die US se destydse taalbeleid. Die gevolg hiervan was die algehele herooring en bywerking van die taalbeleid in 2008.

⁴ Sien breedvoerige bespreking in paragraaf 3.4.

⁵ Die Taaltaakgroep was 'n ad hoc-werkgroep wat deur prof. Brink aangestel is om die taalbeleid en -plan te hersien. Die hersieningsproses het in 2006 begin en is in 2008 afgehandel, en daarmee saam die werksaamhede van hierdie groep.

⁶ Die Konvokasie van die US bestaan uit alle individue wat 'n graad van die US ontvang het, sowel as die personeel van die US. Die Konvokasie is nou reeds vyf jaar lank ten diepste betrokke by die taalgesprek op Stellenbosch. Aangesien die Konvokasie betrokke is by sowel die Universiteitsraad (ses verteenwoordigers op die Raad) as die Institusionele Forum (twee verteenwoordigers), word hy noodwendig in die posisie geplaas dat hy standpunt moet inneem oor beleidsdokumente wat ter sprake kom (Universiteit Stellenbosch, 2007a:3). Vanweë sy uitgebreide ledetal is die Konvokasie ook die enigste van die vyf statutêre liggame van die US wat aan 'n wye publiek verantwoording moet doen oor sy standpunte.

Prof. Russell Botman, huidige Rektor en Visekanselier van die US, het egter reeds in November 2007 tydens 'n vergadering van die Konvokasie klem gelê op twee belangrike aspekte: Eerstens, dat daar hoop in Afrikaans geskep moet word vir die vele Afrikaanssprekendes wat nie tot die tradisionele studentepoel van die Universiteit behoort nie (Universiteit Stellenbosch, 2007a:3), en tweedens die 2007-visiestelling van die US wat gelui het dat “die US Afrikaans bevorder as onderrig- en wetenskapstaal in 'n meertalige konteks” (Universiteit Stellenbosch, 2007c:1). Prof. Botman meen ook dat die US die voorkeurbestemming van Afrikaanssprekendes moet bly.

3.4 Huidige taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch

Die US wil graag 'n balans handhaaf tussen toegang vir alle persone en die gebruik van leer- en onderrigmediums wat optimaal is vir akademiese sukses. Om hierdie rede sluit die huidige taalbeleid (bylaag A), soos gewysig in April 2008, keuses in wat dit moontlik maak om doeltreffende leer en onderrig te bewerkstellig en wat verseker dat geen persoon toegang tot die US geweier kan word nie. Die kern van hierdie beleid is dat die Universiteit Afrikaans as onderrig- en wetenskapstaal in 'n meertalige konteks bevorder en dat hy 'n kampuskultuur gekenmerk deur diversiteit verwelkom (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1). Gevolglik sluit klasse studente in wie se moedertaal nie Afrikaans is nie, maar wat dit wel as 'n tweede taal gebruik, asook studente wat Afrikaans geensins magtig is nie. Die onderstaande tabel (inligting verskaf deur die Departement Institusionele Navorsing 2010) sit die huistaal van alle studente aan die US vir die laaste vyf jaar uiteen:

Tabel 3: Taaldemografie van totale getal studente aan die Universiteit Stellenbosch

| Huistaal | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Getal | % | Getal | % | Getal | % | Getal | % | Getal | % |
| Afrikaans | 13 401 | 59,38 | 13 373 | 57,05 | 13 718 | 55,57 | 13 975 | 53,25 | 13 973 | 50,57 |
| Engels | 7 392 | 32,75 | 8 219 | 35,07 | 8 780 | 35,57 | 9 704 | 36,98 | 10 183 | 36,85 |
| Afrikaans/ Engels | 352 | 1,56 | 372 | 1,59 | 429 | 1,74 | 717 | 2,73 | 984 | 3,56 |
| isiXhosa | 365 | 1,62 | 404 | 1,72 | 468 | 1,90 | 458 | 1,75 | 608 | 2,20 |
| Ander amptelike taal | 487 | 2,16 | 511 | 2,18 | 682 | 2,76 | 668 | 2,55 | 920 | 3,33 |
| Ander taal | 572 | 2,53 | 560 | 2,39 | 609 | 2,47 | 721 | 2,75 | 963 | 3,49 |
| TOTAAL | 22 569 | 100,00 | 23 439 | 100,00 | 24 686 | 100,00 | 26 243 | 100,00 | 27 631 | 100,00 |

Die taalbeleid bepaal verder dat die voorgraadse leer- en onderrigtaal van die Universiteit by verstek Afrikaans is en dat Engels slegs in uitsonderlike omstandighede as voorgraadse leer- en onderrigtaal gebruik sal word (Universiteit Stellenbosch, 2008a:3). Dit beteken dat, tensy anders bepaal, die A- of A&E-taalspesifikasie te eniger tyd vir voorgraadse modules gebruik kan word. Naas laasgenoemde twee spesifikasies, maak die US voorsiening vir nog twee taalspesifikasies, naamlik die E- en T-taalspesifikasie. Vervolgens word die vier taalspesifikasies in breë trekke omskryf:⁷

Die A-taalspesifikasie (A=Afrikaans)

Hiervolgens is voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk in Afrikaans en/of Engels; lesings, seminare, tutoriale en praktika word mondelings in Afrikaans aangebied, maar belangrike begrippe word kortliks in Engels toegelig; gaslesings kan soms in Engels gelewer word wanneer 'n buitelandse en/of Suid-Afrikaanse dosent oor onvoldoende akademiese taalvaardighede in Afrikaans beskik; toets- en eksamenvraestelle is in Afrikaans en Engels beskikbaar; en studente se skriftelike/mondelinge beantwoording van opdragte en vraestelle geskied in Afrikaans of Engels.

Die A&E-taalspesifikasie (Afrikaans en Engels in afsonderlike strome; ook parallelmedium genoem)

Voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk is in Afrikaans en Engels; onderrigleermateriaal is volledig in Afrikaans en in Engels; daar is aparte lesings vir Afrikaans en Engels; toets- en eksamenvraestelle is in Afrikaans en Engels beskikbaar; en studente se skriftelike/mondelinge beantwoording van opdragte en vraestelle geskied in Afrikaans of Engels.

Die E-taalspesifikasie (E=Engels)

Hierdie spesifikasie word slegs in uitsonderlike gevalle op voorgraadse vlak gebruik, maar is meer algemeen 'n keuse op nagraadse vlak. Dit sluit onder meer in dat voorgeskrewe handboeke in Engels is; onderrigleermateriaal in Engels is; lesings, seminare, tutoriale en praktika in Engels aangebied word, maar belangrike begrippe kortliks in Afrikaans toegelig word; toets- en eksamenvraestelle in Engels en Afrikaans is; en studente se skriftelike/mondelinge beantwoording van opdragte en vraestelle in Afrikaans of Engels geskied, behalwe in daardie gevalle waar die dosent glad nie Afrikaans magtig is nie.

⁷ Sien die taalplan van die US (bylaag B) vir 'n volledige verduideliking van die taalspesifikasies.

Die T-taalspesifikasie (T=Tweetalig; ook dubbelmedium genoem)

Hierdie spesifikasie hou in dat Engels naas Afrikaans gebruik word in leer-onderrig-situasies waar die studente oor 'n toepaslike vlak van taalvaardigheid in Afrikaans én Engels beskik. Hierdie vlak van taalvaardigheid word deur middel van toegangstoetse vasgestel. Hierdie taalspesifikasie word veral aangewend om studente met Engels as huistaal of voorkeurtaal stelselmatig aan Afrikaanse vaktaal bloot te stel.

Die gebruik van Afrikaans in hierdie leer-onderrig-situasie is dieselfde as in die A-taalspesifikasie en is minstens 50%. Hiervolgens is voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk in Afrikaans en/of Engels; onderrigleermateriaal is volledig in Afrikaans en Engels indien bekostigbaar, of afwisselend in Afrikaans en Engels; lesings, seminare, tutoriale en praktika word in dieselfde klas afwisselend in Afrikaans en Engels aangebied, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is; toets- en eksamenvraestelle is in Afrikaans en Engels beskikbaar; en studente se skriftelike/mondelinge beantwoording van opdragte en vraestelle geskied in Afrikaans of Engels.

Die taalbeleid erken verder elk van die amptelike tale as 'n bate. Hierdie beleid dra by tot die ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal, maar neem terselfdertyd “die multikulturele en meertalige Suid-Afrikaanse werklikheid in ag deur, naas die besondere fokus op Afrikaans, ook rekening te hou met Engels en isiXhosa” (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1). Die US se verbintenis tot Afrikaans as akademiese taal sluit dus nie die benutting van verskillende tale aan die Universiteit uit nie: benewens Afrikaans, Engels en isiXhosa word daar onder meer ook met Nederlands, Duits en Frans omgegaan. Dit is duidelik dat die Universiteit 'n bydrae tot meertaligheid wil lewer en dit as bate wil bevorder.

Die beleid staaf die volgende ten opsigte van Afrikaans, Engels en isiXhosa (Universiteit Stellenbosch, 2008a:2-3):

Afrikaans

Die Universiteit is verbind tot die ontginning van die akademiese potensiaal van Afrikaans ter bemagtiging van 'n groot en diverse gemeenskap. Dit sluit 'n beduidende groep uit agtergestelde gemeenskappe in, waaronder sowel Afrikaanssprekendes as 'n aansienlike getal nie-Afrikaanssprekendes wat Afrikaans beter as Engels beheers. Die Universiteit wil al hierdie groepe bemagtig deur universitêre opleiding in Afrikaans.

Die Afrikaanse taalgemeenskap is *demografies* – op grond van sowel die getal gebruikers as die regionale en nasionale geografiese verspreiding – een van die sterkste taalgemeenskappe in die land. Aan die Universiteit is Afrikaanssprekendes die meerderheid onder studente en personeel. In *kulturele* opsig is Afrikaans ’n standaardtaal wat dekades lank reeds as akademiese taal funksioneer en wat as volledig ontwikkelde kultuurtaal ’n nasionale bate is.

Engels

In die uitvoering van die Universiteit se kennisfunksie word Engels benut ter wille van die taal se internasionale waarde en sy plaaslike funksie. Daarnaas word die gebruik van Engels gemotiveer deur die sterk teenwoordigheid van Engelssprekendes aan die Universiteit asook die behoefte aan akademiese vaardigheid in Engels van studente wat nie Engels as huistaal het nie. Engels funksioneer in kombinasie met Afrikaans aan die US.

isiXhosa

isiXhosa is ’n amptelike taal wat deur een van die grootste taalgemeenskappe oor ’n groot gebied in Suid-Afrika gebruik word en wat onder meer in die Wes-Kaap sterk groei ondervind. Die Universiteit onderneem om deur besondere inisiatiewe by te dra tot die ontwikkeling van isiXhosa as ontlukende akademiese taal.

Die US neem verder kennis daarvan dat die suksesvolle toepassing van die taalbeleid onderhewig is aan die daarstelling van gepaste en voldoende taaldienste soos aangebied deur die Taalsentrum van die US (Universiteit Stellenbosch, 2008b:11). Laasgenoemde is verantwoordelik vir die verskaffing en/of koördinerende van die tersaaklike taalondersteuning wat vir die effektiewe uitvoering van die taalbeleid vereis word. Hierdie sentrum se dienste sluit onder meer in die bedryf van ’n skryflaboratorium, die aanbied van taalverwerwingskursusse, die bevordering van akademiese geletterdheid en die uitbou van Afrikaans as akademiese taal.

3.5 Taalimplementeringsplan van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

Die taalbeleid stipuleer dat elke omgewing binne die Universiteit (fakulteite sowel as steundiensomgewings) ’n taalplan moet voorhou waarin hy aandui op watter manier hy die taalbeleid binne die spesifieke omgewing ten uitvoer gaan bring (Universiteit Stellenbosch, 2008a:4). Die taalplan is dus “die operasionalisering van die taalbeleid in verskillende taalgebruikskontekste aan die Universiteit” (Universiteit Stellenbosch, 2008b:1).

Die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe het aan die einde van 2005 besluit om vanaf 2006 die meerderheid van sy modules as T-modules eerder as A-modules aan te bied (Universiteit Stellenbosch, 2005:1-2). Hierdie besluit het onder meer ten doel gehad om dit vir 'n veeltalige groep aansoekers makliker te maak om aan hierdie fakulteit te kan studeer. Tabel 4 (inligting verskaf deur die Departement Institusionele Navorsing 2010) sit die inskrywings volgens huistaal van alle studente aan hierdie fakulteit vir die laaste vyf jaar uiteen:

Tabel 4: Taaldemografie van totale getal studente in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

| Huistaal | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | |
|-------------------------------------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | Getal | % | Getal | % | Getal | % | Getal | % | Getal | % |
| Afrikaans | 2 528 | 54,17 | 2 563 | 52,40 | 2 539 | 50,19 | 2 452 | 49,05 | 2 362 | 45,80 |
| Engels | 1 787 | 38,29 | 1 986 | 40,61 | 2 106 | 41,63 | 2 057 | 41,15 | 2 122 | 41,15 |
| Afrikaans/ Engels | 73 | 1,56 | 73 | 1,49 | 78 | 1,54 | 166 | 3,32 | 222 | 4,30 |
| isiXhosa | 86 | 1,84 | 81 | 1,66 | 86 | 1,70 | 81 | 1,62 | 92 | 1,78 |
| Ander amptelike taal | 91 | 1,95 | 84 | 1,72 | 114 | 2,25 | 88 | 1,76 | 137 | 2,66 |
| Ander taal | 102 | 2,19 | 104 | 2,13 | 136 | 2,69 | 155 | 3,10 | 222 | 4,30 |
| TOTAAL | 4667 | 100,00 | 4 891 | 100,00 | 5 059 | 100,00 | 4 999 | 100,00 | 5 157 | 100,00 |

Die Fakulteit se besluit om merendeels van die T-taalspesifikasie gebruik te maak, is in samehang met en ondergeskik aan die volledige taalbeleid van die US. Uit die 514 voorgraadse modules wat hierdie fakulteit tans aanbied, volg 344 die T-taalspesifikasie, 90 die A&E- taalspesifikasie, en 12 die E-taalspesifikasie (Universiteit Stellenbosch, 2010:1). Die ander 68 modules is kwytgeskeld van taalspesifikasies aangesien dit taalspesifieke modules is soos Mandaryns, Frans, en Afrikaans en Nederlands. Alle taalspesifikasies word in hierdie fakulteit toegepas volgens die riglyne aangedui in die oorhoofse taalbeleid (sien paragraaf 3.4) en kan opsommenderwys soos volg beskryf word (Universiteit Stellenbosch 2009:6):

- Lesings is in Afrikaans en onderrigleermateriaal is in Afrikaans en/of Engels.
- Lesings is in dieselfde klas ten minste 50% van die tyd in Afrikaans en onderrigleermateriaal is in Afrikaans en/of Engels.

- Lesings is in Engels (gewoonlik in programme of modules wat slegs deur die US aangebied word) en onderrigleermateriaal is in Afrikaans en/of Engels.
- Lesings is afsonderlik in Afrikaans én in Engels en onderrigleermateriaal is in Afrikaans en/of Engels.
- In taalonderrigmodules is die lesings hoofsaaklik in die doeltaal.
- Behalwe in taalonderrigmodules, kan studente in enige module hul werkstukke, eksamens en toetse in Afrikaans óf Engels skryf, en in Afrikaans óf Engels aan mondelinge besprekings tydens lesings deelneem.
- Studente moet 'n redelike kennis van en vaardigheid in Afrikaans én Engels hê om suksesvol hier te kan studeer.

Die rasionaal vir die gebruik van die onderskeie taalspesifikasies is ook in ooreenstemming met die oorhoofse taalbeleid van die US en sien soos volg daar uit (Universiteit Stellenbosch 2009:6):

A-spesifikasie:

Geld by verstek vir alle voorgraadse modules en die fakulteit hoef daarom geen rede te verskaf vir die uitoefening daarvan nie.

T-spesifikasie:

Word gebruik in lesings waar die taalvaardigheid van studente meer gebruik van Engels verg; 'n program aangebied word wat uniek is tot die Universiteit; meertaligheid deur 'n spesifieke beroep genoodsaak word; en die dosent Afrikaans nog nie voldoende bemeester het nie.

E-spesifikasie:

Word in besondere gevalle gebruik vir unieke programme in Suid-Afrika; vir programme waar die akademiese taalvaardigheid van studente onvoldoende is; vir modules waar die dosent nie Afrikaans magtig is nie; en wanneer streeksamewerking en strategiese doelwitte Engels noodsaak.

A&E-spesifikasie:

Word by die hoogste uitsondering gebruik wanneer dit finansiële en akademies verantwoordbaar en haalbaar is vir modules met 'n groot getal studente; vir programme wat met satelliet-tegnologie of

interaktiewe telematiese onderwys aangebied word; en wanneer streeksamewerking en strategiese doelwitte dit vereis.

Soos reeds genoem, benodig studente goeie taalvaardighede in Afrikaans én Engels ten einde suksesvol aan hierdie fakulteit te studeer. Die Fakulteit sien hierdie aspek nie as 'n struikelblok nie, aangesien die meerderheid van sy studente tydens hul skooljare voldoende blootstelling aan Afrikaans én Engels kry: Suid-Afrikaanse eerstetaalsprekers van beide Engels en Afrikaans moet reeds op laerskoolvlak die ander taal as tweede taal neem. Hierdie individue beskik dus grootliks oor die drempelvlak van reseptiewe vaardighede (luister en lees) in die tweede taal wat benodig word vir tweetalige tersiêre onderrig (Visser, 2008:8). Volgens die US se Visedekaan: Tale en Medeprofessor in die Departement Afrikatale, prof. M.W. Visser, help hierdie reseptiewe tweetaligheid om studente se eerste taal in stand te hou en verder te ontwikkel wat betref kognitiewe akademiese taalvaardigheid, terwyl hulle die minimum reseptiewe vaardighede aanleer in hul tweede taal (Visser 2009). Sodoende verwerf hulle ook dissipline-spesifieke luisterbegrip in hul tweede taal (Visser, 2008:6).

Wanneer individue toegang tot die Fakulteit wil kry, word hul taalvaardighede vasgestel deur middel van 'n taalvaardigheidstoets wat deel uitmaak van 'n algehele toegangstoets tot die Universiteit. Volgens die US se Direkteur: Taalsentrum, prof. L.G. de Stadler, en soos gestipuleer in die Handves van Regte (artikel 9), mag geen student egter toegang geweier word op grond van sy/haar vlak van taalvaardigheid nie (De Stadler 2009). Indien 'n student dus aan alle toelatingsvereistes voldoen, maar nie oor die aangewese vlak van taalvaardigheid beskik nie, word die student toegelaat tot modules of programme binne die Fakulteit en word ondersteuningsdienste aan die spesifieke student verleen.

Die Fakulteit gaan hier van die standpunt uit dat, mits die nodige ondersteuning en 'n sekere vlak van kognitiewe vaardighede teenwoordig is, 'n student binne ses maande na 'n jaar genoeg reseptiewe vaardighede in sy/haar tweede taal sal kan ontwikkel om klasbesprekings te volg en sy/haar studie suksesvol voort te sit en te voltooi. Eerstetaalsprekers van Engels wat nog nooit voorheen aan Afrikaans blootgestel is nie (byvoorbeeld internasionale studente) kan gewoonlik binne 'n redelike tydperk reseptiewe vaardighede in Afrikaans ontwikkel, omdat Afrikaans en Engels albei Germaanse tale is en dus leksikaal, semanties en sintakties met mekaar ooreenstem (Visser, 2008:9). In die geval van 'n student wat 'n Afrikataal as eerste taal het met min of geen blootstelling aan Afrikaans, is dit

meer problematies aangesien die (sub-Sahara) Afrikatale as 'n taalfamilie taalkundig-tipologies (ten opsigte van die leksikale semantiek, morfologie, sintaksis en pragmatiek) grootliks van Afrikaans en Engels verskil. In soverre taalkundige ooreenkoms 'n faktor is in die tempo waarteen tweede- of addisionele taalontwikkeling plaasvind, sal dit dus te verwagte wees dat eerstetaalsprekers van Afrikatale met min of geen kennis van Afrikaans, beduidend langer sal neem om 'n reseptiewe vaardigheid in akademiese Afrikaans te ontwikkel, in vergelyking met eerstetaalsprekers van byvoorbeeld Engels (Visser 2010). Hierdie studente word, soos reeds genoem, tegemoetgekom by wyse van ekstra lesings waarin daar spesifiek aan hul taalvaardigheid aandag gegee word.

Die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe maak geen geheim daarvan dat daar van tyd tot tyd probleme opduik met die toepassing van die tweetalige onderrig nie (De Stadler 2009). Nietemin is die Fakulteit van mening dat daar algemene tevredenheid met dié besluit is en dat studente se daaglikse omgang met medestudente uit diverse sosio-kulturele asook ras- en taalagtergronde van onskatbare waarde is (Visser, 2008:12).

3.6 Menings oor die taalbeleid

3.6.1 Die onafhanklike meningsopname

Prof. Giliomee, 'n verteenwoordiger van die Konvokasie op die Universiteitsraad,⁸ is in 2006 deur prof. Botman, op daardie tydstip die Viserektor: Onderrig, versoek om 'n groep kundiges byeen te kry om onafhanklike ondersoeke te loods na die taalsituasie aan die US (Universiteit Stellenbosch, 2007b:1). Onder hierdie groep kundiges was dr. Schlemmer wat die opdrag ontvang het om ondersoek in te stel na die persepsie dat Afrikaans besig was om op baie terreine op kampus agteruit te gaan. Dr. Schlemmer het 'n onafhanklike meningsopname onder 235 voorgraadse studente gedoen ten einde vas te stel hoe hulle die taalbeleid ervaar (Schlemmer, 2008:5). Die hoofbevindinge van die voorlopige verslag lui soos volg:

- Die meeste Afrikaanse studente (83%) verkies die opsie van “hoofsaaklik en konsekwent Afrikaans”. Tot 43% van die Engelstalige studente steun ook hierdie opsie (Schlemmer, 2008:44).

⁸ Die Universiteitsraad beheer die Universiteit onderworpe aan die Wet, enige ander wetgewing en die Statuut. Die Raad kan enige van sy bevoegdhede of funksies opdra aan enige amptenare van die Universiteit of aan 'n komitee wat deur die Raad verkies is.

- Die irritasievlak van swart studente met die T-opsie is dubbel dié van ander studente. (Die Konvokasie reken dus dat die T-opsie misluk het in die doel waarvoor dit aanvanklik ingestel is, naamlik om swart studente ter wille van transformasie te werf.)
- Daar is sterk steun vir parallelmediumonderrig.
- Daar is sterk daarop aangedring dat die Universiteit nie moet verengels nie.

In die geheel dui die opname daarop dat Afrikaanssprekende studente die taalkompromieë van die taalbeleid aanvaar en voordeel trek uit die blootstelling aan Engels. Sowat 30% van die studente vind die T-opsie egter frustrerend (Schlemmer, 2008:35,56). Hierdie syfer is statisties betekenisvol en kan daarom nie bloot as 'n minderheidsmening afgemaak word of as regverdiging van die T-opsie gesien word nie. Veel eerder dui dit op studente se nie-aanvaarding van die T-opsie en dit is dus 'n probleem wat met erns benader moet word.

Die huidige taalbeleid van die US wil klaarblyklik meertaligheid – en terselfdertyd Afrikaans as verstekopsie aan die Universiteit – bevorder. Ook streef dit daarna om die belange van Afrikaanssprekende studente op die hart te dra. Dit blyk egter nie altyd in die praktyk die geval te wees nie. (Die moontlike redes hiervoor is reeds in paragraaf 3.2 bespreek.)

3.7 Ruimte vir klaskamertolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

Die T-spesifikasie is die taalspesifikasie van die US-taalbeleid waarbinne klaskamertolking, soos na verwys in hoofstuk twee (paragraaf 2.3.3), 'n moontlikheid is. Die rede hiervoor is dat die T-spesifikasie ruimte skep vir onderrig in twee tale. Die moontlikheid wat hierdie studie navors, is tolking in Engels tydens die Afrikaanse gedeeltes van die lesing. Dr. Schlemmer (2008:6-7) se meningsopname dui aan dat 'n basies Afrikaanstalige beleid met Engelse toevoegings, waarin die redelike behoeftes van nie-Afrikaanssprekende studente ondervang sou word, 'n gewilde voorstel onder Afrikaans- en Engelssprekende studente is.

Dit kan ook oorweeg word om die lesings in die geheel in Afrikaans aan te bied en dit dan simultaan met behulp van fluistertolktoerusting in Engels te tolk. Sodoende ontvang alle studente deurentyd onderrig in hul voorkeurtaal. Studente vanuit verskillende taalagtergronde word dus steeds tydens een lesing geakkommodeer en gaan steeds om met die diverse studentekorps. Volgens De Stadler (2010)

sal 'n nuwe taalspesifikasie geskep moet word indien algehele klasaanbieding in Afrikaans met Engelse tolking sou geskied. Hy meen dié taalaanbieding sal nie onder een van die taalbeleid se huidige taalspesifikasies geld nie. Hy meen verder dit sal 'n taalmodel op sy eie wees, aangesien dit 'n besonderse kategorie met sy eie uitdagings sal wees.

De Stadler (2009) sê voorts dat daar definitief ruimte vir klaskamertolking aan die US is, maar dat dit nie beskou moet word as dié oplossing vir die vele taaldebate waarin die Universiteit tans gewikkel is nie. Volgens hom is klaskamertolking eerder deel van 'n groter oplossing op kampus. Hy meen dat alvorens klaskamertolking oorweeg kan word, daar deeglik en met erns op die volgende aspekte gefokus moet word:

- Die invloed van die tolk op die werkverrigting van die dosent. Sal die dosent moontlik geïnhibeer voel en selfs voel dat hy/sy nie spontaan van die lesingplan kan afwyk nie?
- Die invloed van die tolk op die interaksie tussen die dosent en die studente. Sal studente steeds spontaan oor en weer met die dosent in gesprek kan tree en die tolk die volle omvang van die gesprek kan tolk? Is klaskamertolking dus aangewese in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe waar debatvoering gereeld plaasvind?
- Watter modules of programme die tolkdien sal gebruik en die koste daaraan verbonde. Dr. Schlemmer (2008:9) is dit hier eens wat betref die kostedoeltreffendheid.
- Die beskikbaarheid van tolke, hul vlak van opleiding en as resultaat daarvan, die gehalte van die tolking.
- Die verhouding Afrikaanssprekende studente teenoor Engelssprekende studente wat in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe sowat 60% teenoor 40% is. Is klaskamertolking dus aangewese in die betrokke fakulteit?

3.8 Samevatting

“Multilingualism is now such an inherent element of human society that it is necessary [for] the functioning of major components of the social structure” (Aronin & Singleton, 2008:2). Om hierdie rede is dit die strewe van die US om meertaligheid op die kampus as geheel te bevorder, sowel as tydens die onderrig-leersituasie.

Volgens Painter (2007:8) is die grense op alle terreine besig om te vervaag en word taal te maklik 'n manier om marginalisering te bewerkstellig en te reguleer. In plaas daarvan dat Afrikaans gemarginaliseer word en Engels uiteindelik die oorhand kry aan die US (soos wat wel aan die meerderheid Suid-Afrikaanse universiteite die geval is), stel prof. Christo Viljoen, Visepresident van die Konvokasie, voor dat ons *tussen* tale begin leef, eerder as binne 'n enkele taal (Viljoen in Painter, 2007:7). Binne die konteks van die US kan sy voorstel moontlik soos volg uitgevoer word: i) Die voertaal van die US bly Afrikaans en klasse word dus slegs in Afrikaans aangebied; ii) nie-moedertaalsprekers wie se kennis van Afrikaans van so 'n aard is dat hulle die helfte van 'n lesing in Afrikaans kan volg (soos wat meestal die geval is tydens dubbelmediumklasse), kan die volle lesing in Afrikaans volg; iii) studente wat Afrikaans geensins onder die knie het nie, kan gebruik maak van 'n klaskamertolkdiens (die haalbaarheid van hierdie diens word met hierdie studie ondersoek); en iv) alle studente moet 'n tweede taal as vak neem.

Sodoende word meertaligheid steeds aan die US bevorder: Studente ontvang onderrig in een taal, maar word terselfdertyd blootgestel aan die taal en kultuur van studente wat ander inheemse en/of uitheemse tale praat. Op hierdie manier word geen student van enigiets ontnem nie. Die voertaal aan die US bly Afrikaans, maar Engels en ander inheemse tale word steeds erken en geakkommodeer by wyse van 'n tolkdien. Verhoef (2006:1) sluit hierby aan wanneer sy sê dat die posisie van Afrikaans verewig behoort te word “binne 'n groter meertalige Suid-Afrikaanse werklikheid”. Hier gaan dit vir haar oor méér as die somtotaal van die dele, maar oor “die vestiging van 'n nuwe taalinklusiewe institusionele identiteit by tersiêre instellings”. Indien daar nie aandag gegee gaan word aan hierdie soort kwessies nie, is Verhoef van mening dat die meertalige samelewing dan die hegemonie van Engels verdien wat hom gaan meesleur.

Hiernaas moet daar nie van die voorheen benadeelde Afrikatale vergeet word nie. Hierdie tale word by verskeie universiteite, waaronder die US, gerespekteer en as nasionale bate erken. In die geval van die US word studente met isiXhosa as moedertaal tegemoetgekom by wyse van meertalige woordelyste. Sodoende word daar stelselmatig bygedra tot die ontwikkeling van isiXhosa as akademiese taal.

Daar blyk redelike ooreenstemming onder belanghebbendes te wees dat ten minste een Afrikaanse universiteit in die land onafwendbaar is. Op hierdie manier sal Afrikaanssprekendes op die beste

manier onderrig word en sal hul akademiese ontwikkeling nie geskaad word nie. Met behulp van bogenoemde voorstelle, waaronder klaskamertolking, sal die regte van Afrikaanse studente behou kan word sonder om nie-Afrikaanssprekendes te na te kom. Sommige studente is onder die indruk dat dit voldoende is om eentalig te wees, maar die realiteit is dat alle individue op een of ander stadium 'n tweede taal nodig ten einde hul kommunikatiewe horisonne te verbreed (Ngubane, 2007:45). Sodoende verkry individue ook toegang tot ander kulture. Die verwerwing van 'n redelike vlak van taalvaardigheid in twee of meer tale is 'n bate vir persoonlike sowel as professionele ontwikkeling, en kan lei tot die behoud van die Suid-Afrikaanse identiteit as een van multikulturaliteit (Bergan, 2001:12).

Die volgende hoofstuk word beskou as die kern van die studie en gee die metodologie weer sowel as die toepassing en interpretasie van die empiriese studie. Daar word noukeurig verduidelik hoe die proef uiteengesit word en wat die tolkdien tydens lesings behels. Alle inligting wat tydens die proef verkry word, waaronder waarnemings en dít wat uit die vraelyste, onderhoud en gesprekvoering voortspruit, word in die volgende hoofstuk geanaliseer. Die hoofstuk bevat dus kwantitatiewe data soos grafieke en tabelle, asook kwalitatiewe data soos interpretasies. Die gevolgtrekkings van die studie word ook in die hoofstuk vervat.

HOOFSTUK 4

TOLKING IN DIE TERSIËRE KLASKAMER

“In order to promote multilingualism, people not only need to speak their own language with pride, but should also have respect and tolerance for the languages of others.” (Lesch, 2009:1)

4.1 Inleiding

Die hoofdoelstelling van hierdie studie is om ondersoek in te stel na die potensiaal van ’n tolkpraktik aan die Universiteit Stellenbosch (US), spesifiek in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. Die studie het dus ten doel om die haalbaarheid en doeltreffendheid van sodanige praktik na te vors, en om die implikasies van die gebruik van tolke vir hierdie fakulteit te ondersoek. Die studie wil ook vasstel watter eise hierdie praktik aan tolke sal stel en watter opleiding hulle sal benodig om ’n doeltreffende diens aan die Universiteit te lewer. In aansluiting hierby sal die studie die wese van tolkpraktik tydens lesings probeer beskryf.

Om hierdie rede is daar in 2010 gedurende die eerste helfte van die eerste semester (Februarie tot Mei) ’n proef gedoen waartydens ’n tolk spesifieke lesings in die betrokke fakulteit uit Afrikaans in Engels getolk het. Die proef het hoofsaaklik gefokus op hoe die tolkdien deur die respondente ontvang is asook die logistiese reëlings verbonde aan klaskamertolking. Daar word ook gekyk na hoe die taalbeleid van die US hiermee verband hou en of hierdie praktik hoegenaamd haalbaar is, al dan nie.

Die proef is in die Departement Maatskaplike Werk gedoen en daar is oor ’n tydperk van twee weke tydens drie tweedejaars- sowel as drie derdejaarslesings getolk. Alle deelnemers, naamlik die twee dosente van die onderskeie jaargroepe, die studente en die tolk het voor die proef vrywillig ingestem om deel te neem. Die tipe tolking wat plaasgevind het, was fluistertolking met Sennheisertolktoerusting (’n verskil van die gebruikelike *chuchotage* waar die tolk geensins van toerusting gebruik maak nie en slegs in die aanhoorder se oor fluistertolk). ’n Tolk met formele opleiding en praktiese tolkervaring is tydens die proef gebruik. Die vakke waartydens daar getolk is, is Maatskaplike Gevallewerk 278 en Maatskaplike Werk 378. Aangesien die taalbeleid van die Universiteit stipuleer dat Afrikaans as onderrigtaal in ’n meertalige konteks moet dien (Universiteit Stellenbosch, 2008a:1), is daar besluit om vir die doel van hierdie studie uit Afrikaans in Engels te tolk.

In hierdie hoofstuk word die metodologie van die empiriese studie uiteengesit, en word die resultate rakende die betrokke rolspelers weergegee en geïnterpreteer.

4.2 Metodologie

Die metodologie van hierdie studie het die volgende stappe behels:

- i. Alvorens die proef uitgevoer kon word, het die navorser etiese klaring vanaf die Etiekkomitee van die US ontvang (sien bylaag C).
- ii. Nadat etiese klaring verkry is, is 'n proef gedoen waar daar in ses lesings van die Departement Maatskaplike Werk 'n tolkdiens in Engels aan studente gebied is.
- iii. Tydens die proef het die navorser waarneming gebruik om inligting te bekom.
- iv. Na afloop van die proef is die tolk, die studente wat die lesings bygewoon het, asook die twee voltydse dosente wat die lesings aangebied het, gevra om 'n vraelys in te vul.
- v. Die vraelyste is hierna ontleed om sodoende 'n gedetailleerde beeld van die algehele resultate te verkry.
- vi. 'n Onderhoud is met die tolk gevoer en 'n informele gesprek met die twee dosente.
- vii. Hierna kon gevolgtrekkings gemaak word asook aanbevelings aan die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe.

4.2.1 Studente

Een tweedejaars- en een derdejaarsklas van die Departement Maatskaplike Werk is vir die doeleindes van hierdie studie gekies. Die grootste bydraende faktor tot hierdie keuse was eerstens dat dit een van die min departemente in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe was wat bereid was om die proef tydens lesings te akkommodeer. Tweedens sou 'n maksimum van 20 studente per klas van die tolkdiens gebruik kon maak, aangesien die Fakulteit slegs 20 oorfone as deel van die tolkstel besit.

In die vak Maatskaplike Gevallewerk 278 was daar vyf van die 36 studente wat Engels as moedertaal en Afrikaans as tweede taal aangedui het, en dus van die tolkdiens gebruik gemaak het. 'n Sesde student het aangedui dat sy net een taal (Engels) magtig is en het dus ook van die diens gebruik gemaak. Die ander studente in dié klas was almal Afrikaanssprekend met Engels as tweede taal. In die vak Maatskaplike Werk 378 was daar sewe studente uit die groep van 27 wat Engels as moedertaal en Afrikaans as tweede taal aangedui het en van die tolkdiens gebruik gemaak het. Drie studente het hul

moedertaal as “Ander” en hul tweede taal as Engels aangedui en dus ook van die tolkdiens gebruik gemaak. Die res van die studente in dié klas het Afrikaans as moedertaal en Engels as tweede taal aangedui.

4.2.2 Tolk

Aangesien die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (2007:1-2) voorskryf dat simultaantolke in pare werk, is daar besluit om twee tolke vir die proef te gebruik. Die een tolk moes haar egter op kort kennisgewing weens onvoorsiene omstandighede onttrek. Die tolk wat wel gebruik is, is Afrikaanssprekend en het formele opleiding en praktiese ervaring in tolking. Sy het in 2009 die Nagraadse Diploma in Vertaling aan die US voltooi, werk tans aan die graad MPhil in Vertaling aan die US, en het meer as 50 uur formele tolkervaring. Die navorser self het ook ervaring van die tolkpraktyk en sou tydens ’n krisis as tweede tolk kon optree.

4.2.3 Dosente

Die dosente wat die vakke Maatskaplike Gevallewerk 278 en Maatskaplike Werk 378 aanbied, is beide Afrikaanssprekend.

4.2.4 Vraelyste

Na afloop van die proef het studente uit die tweedejaars- en derdejaarsgroep wat die tolkdiens gebruik het, sowel as dié wat dit nie gebruik het nie, elk vrywillig ’n vraelys ingevul. Sodoende is inligting bekom oor hul ervaring van die klaskamertolking en kon hul algemene mening oor die haalbaarheid van sodanige praktyk vasgestel word. ’n Vraelys aan die tolk sowel as aan die twee dosente het inligting verskaf oor watter hindernisse hulle tydens die klaskamertolking ervaar het en watter aspekte van die tolking wel suksesvol was.

4.2.4.1 Vraelys vir dosente

Albei dosente het na afloop van die proef dieselfde vraelys (bylaag D) ontvang en dit skriftelik voltooi. By sekere vrae is antwoordopsies verskaf wat op ’n kontinuum van negatief na positief geplaas kan word. By sekere oop vrae is ’n verduideliking van die dosent se antwoord verlang. Die hoofokus van die vraelys was om die dosente se onderskeie ervarings van die tolkdiens tydens die lesings vas te stel, asook om hul menings oor die potensiaal van sodanige praktyk aan die US in die toekoms te verkry.

Ter motivering van die vrae en as bewys dat die vrae nie bloot lukraak gekies is nie, bespreek die navorser vervolgens die rasionaal van die vrae:

❖ **Vraag 1: Wat is u moedertaal en wat is u tweede taal?**

Hierdie vraag word gestel om inligting oor die dosent se eerste en tweede taal in te win, omdat die dosent se moedertaal moontlik sy/haar respons op die ander vrae kan beïnvloed.

❖ **Vraag 2: Hoe sal u u Afrikaanse taalvaardigheid beskryf?**

Vraag 2 handel oor die dosent se taalvaardigheid, spesifiek met betrekking tot Afrikaans. Met hierdie vraag wil die navorser vasstel of die dosent oor die aangewese vlak van Afrikaanse taalvaardighede beskik om die T-taalspesifikasie van die Fakulteit (soos verduidelik in hoofstuk 3 [paragraaf 3.4]) met gemak te handhaaf.

❖ **Vraag 3: Hoe verstaan u “tolking”?**

Met hierdie vraag wil die navorser vasstel of die dosent wel verstaan wat tolking behels en dus word die dosent gevra om sy/haar omskrywing van tolking neer te skryf.

❖ **Vraag 4: Hoe het u gevoel toe u die eerste keer vertel is van die tolkdienste wat in die klas sou plaasvind?**

Vraag 4 handel oor die dosent se persepsies toe hy/sy aanvanklik ingelig is oor die tolkdienste tydens lesings. Hiermee wil die navorser vasstel of die dosent wel ontvanklik was vir sodanige dienste tydens sy/haar lesings en in die Fakulteit as geheel. Die navorser wil ook vasstel of die dosent se gevoel teenoor die dienste moontlik verander het, met ander woorde voor en ná die proef.

❖ **Vraag 5: Dink u die studente het die tolking nuttig gevind? Verduidelik asseblief.**

Hierdie vraag is baie subjektief en die navorser wil hiermee vasstel of die studente die tolkdienste volgens die dosent nuttig gevind het. Die vraag fokus dus slegs op die dosent se mening en moet met ’n verduideliking toegelig word.

❖ **Vraag 6: Het u die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief.**

Vraag 6 poog om die dosent se ervaring van die tolkdien vas te stel. Die dosent moet oordeel of die tolking tydens die lesing enigsins steurend was, al dan nie. 'n Verduideliking van die antwoord word ook hier verlang.

❖ **Vraag 7: Watter indruk het die tolk by u geskep?**

Kwessies wat hier ondersoek word, sluit in of die tolk na die mening van die dosent professioneel voorgekom het en goed voorbereid was, asook hoe die dosent die tolk oor die algemeen ervaar het.

❖ **Vraag 8: Wat sou u sê is die werk van die klaskamertolk?**

Hierdie vraag word gevra om te bepaal wat die dosent se siening van die funksie van die klaskamertolk is. Die navorser wil ook bepaal of daar moontlik direk of indirek verwys word na die rol van begripsfasiliteerder, verduideliker, geleier, onsigbare neutrale brug, kulturele makelaar en/of hekwagter soos beskryf deur Le Roux (2007:118) en na verwys in hoofstuk twee (paragraaf 2.5.2.3.2).

❖ **Vraag 9: Dink u voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.**

Met vraag 9 wil die navorser die dosent se mening oor die potensiaal van 'n toekomstige tolkpraktiek aan die US bekom. Aangesien dit 'n baie oop vraag is, moet die dosent sy/haar antwoord toelig.

❖ **Vraag 10: As die US 'n tolkdien tydens lesings instel, sal u dit in u lesings verwelkom?**

Hierdie vraag wil bepaal of die dosent wel 'n tolkdien in sy/haar lesings sal verwelkom indien so 'n diens beskikbaar gestel word.

❖ **Vraag 11: Dink u klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.**

Aangesien die dosente lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aanbied, het hulle eerstehandse ervaring van die huidige taalkwessie (tydens lesings). Hulle is dus in 'n posisie om te kan oordeel of daar 'n behoefte aan 'n klaskamertolkdien in die betrokke fakulteit is, en dus word vraag 11 aan hulle gestel. Die navorser beoog ook met hierdie vraag dat die dosente moontlik sal spesifiseer watter spesifieke studente van hierdie diens sal wil gebruik maak.

4.2.4.2 Vraelys vir tolk

Die tolk het ook na afloop van die proef 'n vraelys (bylaag E) ontvang en dit skriftelik voltooi. Die vraelys het weer eens sekere antwoordopsies verskaf wat op 'n kontinuum van negatief na positief geplaas kan word. By sekere oop vrae is 'n verduideliking van die tolk se antwoord verlang. Sommige vrae wat aan die dosente gestel is, is ook aan die tolk gestel, terwyl daar wel vrae was wat verskil het van dié aan die dosente. Die hooffokus van hierdie vraelys was om die tolk se ervaring van die tolkdiens tydens die lesings vas te stel, asook om haar mening oor die potensiaal van sodanige praktyk aan die US in die toekoms te verkry. Hindernisse en suksesse tydens die tolkproses sou ook uitgewys kon word. Hierdie vrae is ook nie lukraak gekies nie en die navorser se rasionaal van elke vraag is soos volg:

❖ Vraag 1: Wat is u moedertaal en wat is u tweede taal?

Hierdie vraag word gestel om inligting oor die tolk se eerste en tweede taal in te win. Die vraag word gevra omdat die tolk se moedertaal moontlik haar respons op van die ander vrae kan beïnvloed.

❖ Vraag 2: Watter formele tolkopleiding het u ontvang?

Vraag 2 handel oor die opleiding wat die tolk spesifiek op die terrein van tolking ontvang het. Dit sal ook uitwys of die tolk oor 'n voldoende teoretiese agtergrond beskik vir die tipe tolking wat vir die proef nodig word.

❖ Vraag 3: Hoeveel tolkondervinding het u?

Hierdie vraag handel oor die tolk se praktiese ondervinding. Die navorser wil vasstel presies hoeveel uur tolking reeds verrig is en tydens watter soort geleenthede. Dit sal dus die tolk se ondervinding aandui.

❖ Vraag 4: Dink u die studente het die tolking nuttig gevind? Verduidelik asseblief.

Vraag 4 is baie subjektief en die navorser wil hiermee vasstel of die studente na die mening van die tolk die tolkdiens nuttig gevind het. Die vraag fokus dus slegs op die tolk se mening en moet met behulp van 'n verduideliking toegelig word.

❖ **Vraag 5: Dink u die studente en/of die dosent het die tolking enigsins steurend gevind?**

Verduidelik asseblief.

Hierdie vraag is die teenoorgestelde van vraag 4 en is weer eens baie subjektief. Die navorser wil hiermee vasstel of die tolk reken dat die studente en/of die dosent die tolkdienste steurend gevind het. Die vraag fokus dus slegs op die tolk se mening en moet met behulp van 'n verduideliking toegelig word.

❖ **Vraag 6: Het u vooraf voorberei? Verduidelik asseblief.**

Vraag 6 het ten doel om vas te stel in watter mate die tolk haar voorberei het vir die lesings waartydens sy moes tolk. Hierdie inligting kan moontlik later daartoe lei dat probleme wat die tolk ervaar het en haar voorbereiding vir die lesings met mekaar in verband gebring word.

❖ **Vraag 7: Sou u sê u het 'n getroue weergawe gegee van dit wat tydens die lesings gesê is en u dus goed van u taak gekwyt? Verduidelik asseblief.**

Met hierdie vraag beoog die navorser selfassessering deur die tolk. Sy moet haar antwoord ook toelig.

❖ **Vraag 8: Wat beskou u as die rol van die klaskamertolk?**

Hierdie vraag word gevra om te bepaal wat die tolk se siening van die funksie van die klaskamertolk is. Die navorser wil ook bepaal of daar moontlik direk of indirek verwys word na die rol van begripfasiliteerder, verduideliker, geleier, onsigbare neutrale brug, kulturele makelaar en/of hekwagter soos beskryf deur Le Roux (2007:118) en na verwys in hoofstuk twee (paragraaf 2.5.2.3.2).

❖ **Vraag 9: Dink u voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.**

Met vraag 9 wil die navorser die tolk se mening oor die potensiaal van 'n toekomstige tolkpraktyk aan die US bekom. Aangesien dit 'n baie oop vraag is, moet die tolk haar antwoord toelig.

❖ **Vraag 10: Dink u klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.**

Aangesien die tolk reeds 'n paar jaar aan die US studeer, en meer spesifiek in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe, het sy eerstehandse ervaring van die huidige taalkwessie hier. Sy behoort dus te

kan oordeel of 'n klaskamertolkdiens in die Fakulteit nodig is. Om hierdie rede word vraag 10 aan haar gestel. Die navorser beoog ook met hierdie vraag dat die tolk moontlik identifiseer watter spesifieke studente van die tolkdien gebruik sal wil maak.

4.2.4.3 Vraelys vir studente

Die studente het ook na afloop van die proef 'n vraelys ontvang en dit skriftelik en anoniem voltooi. Die vraelys vir die studente wat van die tolkdien gebruik gemaak het (bylaag F), het verskil van dié vir die studente wat nie daarvan gebruik gemaak het nie (bylaag G), alhoewel sekere vrae in die twee vraelyste dieselfde was. Sekere vrae wat aan die dosente en die tolk gestel is, is ook aan die studente gestel. Terwyl die dosente en tolk se vraelyste 'n formele styl gehandhaaf het, was dié van die studente neutraal na redelik informeel. Die rede hiervoor was dat die navorser die proef minder formeel wou hou ten einde die studente op hul gemak te stel en ongeïnhibeerde antwoorde te verkry.

Net soos by die vraelys vir die dosente en die tolk, het die vrae aan die studente sekere antwoordopsies verskaf wat op 'n kontinuum van negatief na positief geplaas kan word. By sekere oop vrae is 'n verduideliking van die studente se antwoorde ook verlang. Die hoofokus van hierdie vraelys was om die studente se ervaring van die tolkdien tydens die lesings vas te stel, asook om hul mening oor die potensiaal van sodanige praktyk aan die US in die toekoms te verkry. Die vraelys sou ook uitwys watter aspekte studente tydens die tolkproses as hindernisse ervaar het en watter aspekte hulle as suksesvol beskou het.

Soos genoem, is daar sekere vrae wat gevra is aan beide die studente wat van die tolkdien gebruik gemaak het en die studente wat nie daarvan gebruik gemaak het nie. Vervolgens verskyn die motivering van die vrae wat op albei vraelyste verskyn (nommering volgens vraelys vir studente wat nie van die tolkdien gebruik gemaak het nie):

❖ Vraag 1 & 2: Wat is jou moedertaal en wat is jou tweede taal?

Hierdie vrae word gestel om inligting oor die student se eerste en tweede taal in te win. Die vrae word gevra omdat die student se moedertaal moontlik sy/haar respons op die ander vrae kan beïnvloed. Die antwoorde op hierdie vrae sal ook aandui waarom die spesifieke student van die tolkdien gebruik gemaak het, al dan nie.

❖ **Vraag 3: Hoe sal jy jou Afrikaanse taalvaardigheid beskryf?**

Vraag 3 handel oor die student se taalvaardigheid, spesifiek met betrekking tot Afrikaans. Die student se taalvaardigheid in Afrikaans sal verder verduidelik waarom die student van die tolkdien gebruik gemaak het, al dan nie.

❖ **Vraag 4: Voel jy Afrikaans word meer as Engels tydens lesings gebruik of dalk andersom? Verduidelik asseblief.**

Hier wil die navorser bepaal hoe die student die taalspesifikasie wat in die lesings gebruik word (die T-opsie) ervaar. Die student se respons op die vraag oor die nodigheid van tolking tydens lesings – wat later in die vraelys verskyn – sal waarskynlik deur die antwoord op vraag 4 beïnvloed word.

❖ **Vraag 5: Wat is jou verstaan van “tolking”?**

Met hierdie vraag wil die navorser vasstel of die student wel verstaan wat tolking behels en dus word die student gevra om sy/haar omskrywing van tolking neer te skryf.

❖ **Vraag 6: Hoe het jy gevoel toe jy die eerste keer vertel is van die tolkdien wat in die klas sou plaasvind?**

Vraag 6 handel oor die student se persepsies toe hy/sy aanvanklik ingelig is oor die tolkdien tydens lesings. Hiermee wil die navorser vasstel of die student wel ontvanklik was vir sodanige diens tydens lesings in die betrokke departement en in die Fakulteit as geheel. Die navorser wil ook vasstel of die student se gevoel teenoor die diens moontlik verander het van die aanvang tot die einde van die proef.

❖ **Vraag 8: Het jy die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief.**

Vraag 8 poog om die student se ervaring van die tolkdien vas te stel. Die student moet oordeel of die tolking tydens die lesing enigsins steurend was, al dan nie. 'n Verduideliking van die antwoord word ook hier verlang. Hierdie vraag is ook gevra aan dié studente wat nie van die tolkdien gebruik gemaak het nie aangesien fluistertolking hinderlik kan wees vir niegebruikers omdat 'n sagte onderlangse gemurmur soms hoorbaar is.

❖ **Vraag 9: Wat sou jy sê is die werk van die klaskamertolk?**

Hierdie vraag word gevra om te bepaal wat die student se siening van die funksie van die klaskamertolk is. Die navorser wil ook bepaal of daar moontlik direk of indirek verwys word na die rol van begripsfasiliteerder, verduideliker, geleier, onsigbare neutrale brug, kulturele makelaar en/of hekwagter soos beskryf deur Le Roux (2007:118) en na verwys in hoofstuk twee (paragraaf 2.5.2.3.2).

❖ **Vraag 10: Dink jy voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.**

Met vraag 10 wil die navorser die student se mening oor die potensiaal van 'n toekomstige tolkpraktik aan die US bekom. Aangesien dit 'n baie oop vraag is, moet die student sy/haar antwoord toelig.

❖ **Vraag 11: Dink jy klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.**

Aangesien die studente in die proef reeds in hul tweede of derde studiejaar is, is hulle waarskynlik baie bewus van die taalkwessie en -debat op die US-kampus. Om hierdie rede sal hulle 'n ingeligte antwoord kan gee oor die nodigheid van klaskamertolking aan die US.

Soos bo vermeld, is daar spesifieke vrae wat slegs gevra is aan dié studente wat wel van die tolkdien gebruik gemaak het. Hierdie vrae is soos volg:

❖ **Question 7: Why did you make use of the interpreting service?**

Hier wil die navorser vasstel presies waarom die student van die tolkdien gebruik gemaak het. Die navorser wil ook die verband bepaal tussen die student se moedertaal, sy/haar taalvaardigheid en die feit dat die student van die tolkdien gebruik gemaak het.

❖ **Question 8: Did you find the interpreting helpful? Please explain.**

Hierdie vraag handel oor die student se ervaring van die tolkdien en of die student dit as nuttig beskou het. Die vraag raak aan die kern van die studie deurdat dit probeer vasstel of die studente op wie die tolkdien gemik is, ervaar het dat hulle werklik daarby gebaat het. Die antwoord op hierdie vraag sal ook moontlik aanduidend wees van die gehalte van die tolking.

❖ **Question 10: Would you say that the interpreter prepared before the classes? Please explain.**

Hier wil die navorser vasstel of die student enigsins 'n (subjektiewe) oordeel kan fel oor die tolk se voorbereiding vir die lesings al dan nie. Hierdie vraag sal ook moontlik aanduidings van die gehalte van die tolking verskaf.

❖ **Question 11: Would you say the interpreter gave a true account of what was said during the lectures? (For example: Did the interpreter use the correct terminology and have enough subject knowledge?) Please explain.**

Hierdie vraag betrek die student se mening oor die getrouheid van die tolk se weergawe aan die oorspronklike lesing. Sommige studente sal hierdie vraag maklik kan beantwoord omdat hul vaardigheid in Afrikaans hulle in staat stel om soms na die Afrikaans van die dosent te luister en dit dan met die tolk se Engelse weergawe te vergelyk. Vir die student wat egter net een taal magtig is, sowel as die studente wat “Ander” as moedertaal en Engels as tweede taal aangedui het, sal hierdie vraag uitdagend wees. Hulle moet daarom staatmaak op hul beoordeling van die tolk se gebruik van terminologie sowel as hul indrukke van die getolkte boodskap as geheel.

❖ **Question 14: If the US institutes an interpreting service in lectures, will you make use of it regularly? Please explain.**

Hierdie vraag hang baie nou saam met die bogenoemde vier vrae (question 7, 8, 10 en 11) aangesien dié vrae die student se antwoord hier direk beïnvloed. Nadat die student al bogenoemde vrae geantwoord het en al die aspekte wat daarin vervat is in oorweging geneem het, wil die navorser weet of die student wel in die toekoms van 'n tolkdienst gebruik sal maak indien dit in die Fakulteit ingestel word.

Die enigste vraag wat slegs gevra is aan die studente wat nie van die tolking gebruik gemaak het nie, is die volgende:

❖ **Vraag 7: Hoekom het jy nie van die tolkdiens gebruik gemaak nie?**

Hier wil die navorser vasstel waarom die student nie van die tolkdiens gebruik gemaak het nie. Die navorser wil ook die verband bepaal tussen die student se moedertaal, sy/haar taalvaardigheid en die feit dat die student nie van die tolking gebruik gemaak het nie.

4.2.5 Onderhoud en gesprekvoering

Na die afloop van die proef is 'n onderhoud met die tolk gevoer en gesprekvoering het met albei dosente plaasgevind. Tydens hierdie geleentheid kon hulle hul ervaring van die klaskamertolking meer uitvoerig weergee. Sodoende is meer omvattende inligting oor hul ervaring bekom. Inligting wat by wyse van die vraelyste bekom is, kon ook op hierdie manier bevestig word, al dan nie.

4.2.6 Waarneming

Tydens die twee weke van die proef is die tolk, dosente en studente waargeneem ten einde hul reaksies op die tolkdiens waar te neem.

Daar is spesifiek gelet op die volgende:

- Die invloed van die tolk se teenwoordigheid in die klaskamer;
- die moontlikheid van 'n magsoorsig wat betref die posisionering van die tolk in die klaskamer;
- die dosent en studente se gesigsuitdrukkings en handgebare;
- uitdagings wat betref idiomatiese Afrikaans wat in Engels getolk moes word; en
- interaksie tussen die tolk, dosente en studente.

4.3 Beperkende faktore

Vier faktore het die uitvoering van die proef beperk, naamlik die tydsaspek, afwesigheid van studente, studente se vlak van taalvaardigheid en die taalspesifikasie van die fakulteit waarin die proef gedoen is. Hierdie faktore word vervolgens kortliks bespreek.

4.3.1 Tydsaspek

Aangesien dosente elke akademiese periode ten volle wil benut, is daar beperkte tyd vir enige ander aktiwiteite. Daarom was dit baie moeilik om wel tyd te vind om met studente oor die proef te praat en

hulle byvoorbeeld breedvoerig oor al die aspekte daarvan in te lig. Die navorser is van mening dat sommige studente moontlik meer positief op die proef in geheel sou reageer indien daar genoeg tyd was om meer spesifieke inligting oor die proef te verskaf. Indien die navorser hulle stap vir stap oor die proef se doelstellings en potensiële langtermynuitkomste kon inlig, sou studente moontlik 'n beter begrip van die proef gehad het en sodoende meer positief daarop gereageer het.

By die opstel van die vraelyste aan die studente moes daar ook rekening gehou word met die tydsaspek aangesien studente gewoonlik onwillig is om van hul persoonlike tyd af te staan om 'n baie lang vraelys in te vul. Gevolglik is 'n vraelys opgestel wat nie te veel tyd in beslag sou neem nie, maar steeds sinvolle terugvoer oor die proef sou verskaf.

4.3.2 Afwesigheid van studente

Dit was baie moeilik om studente se teenwoordigheid in die lesings te kontroleer. Die ideaal vir die proef sou wees dat alle studente alle lesings bywoon waarin die tolkdien gelewer is. Sodoende sou die inligting wat hulle in die vraelyste verskaf het meer geldig en omvattend wees. Dit was egter nie die geval dat al die studente in al die lesings teenwoordig was nie. Die administrasie verbonde aan die afneem van presensielyste en om dan slegs studente wat alle lesings bygewoon het se vraelyste in berekening te neem, sou ook onnodige tyd verspil.

4.3.3 Studente se vlak van taalvaardigheid

Die studente se vlak van taalvaardigheid is nie noodwendig 'n hindernis nie, maar dit is belangrik om daarop te let dat die taalprofiel van die studente noodwendig divers van aard is, vanweë die multikulturele samestelling van die klasse waarin daar getolk is. Die studente se vlak van taalvaardigheid toon ook onderlinge verskille, en dít is juis die element wat daarvoor verantwoordelik is dat elke individu die tolkdien op 'n unieke manier ervaar en geïnterpreteer het, wat weer tot verskillende response in die vraelyste aanleiding gegee het.

4.3.4 Taalspesifikasie van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

Een van die vereistes wat die Etiek Komitee van die US aan die navorser gestel het, was dat die opset van die lesings waarin die proef uitgevoer word, nie verander mag word nie. Die T-taalspesifikasie moes dus steeds in die lesings gehandhaaf word. Gevolglik het die dosent slegs die helfte van die

lesings in Afrikaans aangebied en daar is slegs tydens die helfte van die lesings getolk. Die resultate sou moontlik anders daar uitgesien het indien daar tydens die volle duur van die lesings in Engels getolk is en die studente en dosente sodoende 'n vollediger beeld van die tolkdieners kon kry.

4.4 Resultate

4.4.1 Dosentevraelyste en -gesprekvoering

Die onderstaande tabel (tabel 5) is die woordelike aanhaling van die twee dosente se antwoorde op hul vraelys.

Tabel 5: Dosente se onderskeie response op vraelys

| Dosent van tweedejaarsklas | Dosent van derdejaarsklas |
|---|--|
| Vraag 1: Wat is u moedertaal en wat is u tweede taal? | |
| Moedertaal: Afrikaans; Tweede taal: Engels | Moedertaal: Afrikaans; Tweede taal: Engels |
| Vraag 2: Hoe sal u u Afrikaanse taalvaardigheid beskryf? | |
| Goed | Goed |
| Vraag 3: Hoe verstaan u “tolking”? | |
| Die duidelike en direkte vertaling, gelyktydig, terwyl 'n spreker praat. | Diens wat dit wat in een taal gesê word in 'n ander taal vertaal. |
| Vraag 4: Hoe het u gevoel toe u die eerste keer vertel is van die tolkdieners wat in die klas sou plaasvind? | |
| Opgewonde | Geen spesifieke gevoel nie |
| Vraag 5: Dink u die studente het die tolking nuttig gevind? Verduidelik asseblief. | |
| Ja, baie. Kon waarneem dat studente dit nuttig gebruik en geniet het. | Ja, 'n bietjie. Ek is onseker tot watter mate studente dit hulpvol gevind het. |
| Vraag 6: Het u die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief. | |
| Nee, glad nie. Geen steurnis. | Nee, glad nie. |
| Vraag 7: Watter indruk het die tolk by u geskep? | |
| Professioneel | Professioneel, geïnteresseerd |
| Vraag 8: Wat sou u sê is die werk van die klaskamertolk? | |
| Om te poog om dit wat die dosent of studente sê woordeliks in 'n ander taal te tolk. | Om die inligting in 'n ander taal oor te dra. |
| Vraag 9: Dink u voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief. | |
| Ja definitief. Indien koste buite rekening gelaat word, is dit 'n groot hulpbron om alle studente | Miskien. Koste-implikasies is waarskynlik te hoog. |

| | |
|---|---|
| voluit by lesings te betrek. | |
| Vraag 10: As die US 'n tolkdieners tydens lesings instel, sal u dit in u lesings verwelkom? | |
| Ja, definitief. Dit kan baie waarde toevoeg tot die onderrigssituasie – leermateriaal gaan nie verlore vir anderstaliges nie. | Ja, definitief. |
| Vraag 11: Dink u klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief. | |
| Ja, definitief. Dit kan baie waarde toevoeg tot die onderrigssituasie – leermateriaal gaan nie verlore vir anderstaliges nie. | Ja, definitief. Indien studente se begrip van 'n taal baie laag is, sal hulle beslis baat by die tolkdieners. |
| Ander kommentaar | |
| Ek verkies die tolking bo die model ⁹ wat ons tans benut! | Tolkdieners verseker beslis dat studente se begrip van inligting wat ontvang word, kan verhoog. |

Vanuit die twee dosente se vraelyste blyk dit duidelik dat albei dosente die tolkdieners positief ervaar het en dit geensins as steurend beskou het nie. Volgens hulle het die diens hul aanbieding van lesings geensins beïnvloed of die leer-onderrig-situasie negatief geaffekteer nie. Die dosent van die derdejaarsklas het in 'n gesprek aangedui dat sy teen die einde van die proef heeltemal gewoond geraak het aan die tolk in die klaskamer en sy soms van die tolk se teenwoordigheid vergeet het.

Terwyl die dosent van die tweedejaarsgroep van mening was dat hy van die studente se liggaamstaal kon aflei dat hulle die tolkdieners nuttig gevind het, was die ander dosent onseker oor die mate waarin die studente in haar klas dit nuttig gevind het. Albei dosente het egter genoem dat indien sodanige diens in die toekoms ingestel word, hulle dit definitief in hul lesings sal verwelkom.

Albei dosente was dit eens dat die tolk professioneel opgetree het. Albei het ook 'n baie eng definisie van die rol van die klaskamertolk in die algemeen verskaf, naamlik om alles wat tydens 'n lesing gesê word in 'n ander taal om te skakel. Hier word dus indirek verwys na die geleierrol soos aangedui deur Le Roux (2007:118).

Alhoewel albei dosente aangedui het dat klaskamertolking aan die US moontlik is, meen hulle dat die koste daarvan te hoog kan wees om dit werklik prakties te implementeer. Verder het hulle aangedui dat hierdie tipe tolking definitief noodsaaklik is aan die US en dat dit tot voordeel sal wees van studente

⁹ Die dosent verwys hier na die T-taalspesifikasie wat in hoofstuk 3 (paragraaf 3.4) verduidelik word.

met 'n baie swak begrip van Afrikaans. Leermateriaal sal nie verlore gaan nie en alle studente kan by die lesing betrek word. Die dosent van die tweedejaarsgroep het selfs aangedui dat hy 'n tolkdieners in lesings verkies bo die T-taalspesifikasie wat tans in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe gevolg word.¹⁰

Alhoewel dit 'n voorvereiste van die proef was dat die lesings steeds volgens die T-taalspesifikasie aangebied word, het die dosent van die tweedejaarsgroep tydens 'n gesprek gesê hy het met die tolk in die klaskamer die vrymoedigheid gehad om meer Afrikaans in die lesings te gebruik. Hy het daarop gewys dat dit skielik vir hom baie moeilik was om meer Afrikaans te praat en dan ook Standaardafrikaans. Hy het ook besef dat die beurtelinge gebruik van Engels in die lesings daartoe lei dat hy Niestandaardafrikaans gebruik wanneer hy wel Afrikaans praat. Dit het hom skielik opgeval hoe sy gebruik van Engels (onbewustelik) veroorsaak dat hy nie 'n aanvaarde variëteit van Afrikaans vir lesings gebruik wanneer hy wel na Afrikaans oorskakel nie.

Hierdie dosent het verder opgemerk dat hy vinniger deur die lesinginhoud kon werk toe hy merendeels een taal gepraat het. Alhoewel hy hierdie verskynsel moeilik kon verduidelik, het hy gereken dat hy effe langer neem om sy gedagtes te formuleer wanneer hy tussen twee tale wissel. Hy was dus van mening dat hy die lesinginhoud vinniger kan afhandel wanneer hy net in een taal klasgee. Dit impliseer dat meer werk in een lesing afgehandel kan word sodat meer tyd beskikbaar is vir byvoorbeeld besprekings of vaslegging.

4.4.2 Tolkvraels en -onderhoud

Soos reeds genoem en soos op die vraels deur die tolk aangedui, is die tolk se moedertaal Afrikaans en haar tweede taal Engels. Die tolk is geen ander tale magtig nie. Wat formele opleiding in tolking betref, het die tolk in 2009 die Nagraadse Diploma in Vertaling aan die US voltooi. Sy het reeds meer as 50 uur formeel getolk, onder meer by die studenteparlement, studente-organisasies en fakulteitsraadvergaderings. By hierdie sessies het sy gefluistertolk met behulp van die Sennheisertoerusting en sy is dus vertrouwd met die toerusting en die fluistertolkproses. Sy het egter nog nooit vantevore in 'n klaskameropset gefluistertolk nie.

¹⁰ Sien hoofstuk 3 (paragraaf 3.7) vir bespreking van tolking as deel van T-taalspesifikasie, maar ook as taalmodel op sy eie.

Die tolk het op die vraelys geantwoord dat sy van mening is dat die studente die tolking definitief nuttig gevind het. Sy grond hierdie mening op die feit dat die meeste studente met oorfone deurlopend daarvan gebruik gemaak het (en dit nie afgehaal het wanneer die dosent Afrikaans gepraat het nie). Volgens haar het nóg die dosente nóg die studente die tolking steurend gevind. Die tolk het gereken dat sy sag genoeg getolk het sodat niemand gesteur is nie. Die lyftaal van die dosente en die studente het ook geensins by haar die indruk geskep dat die tolking hulle gesteur het nie.

Die tolk het aangedui dat sy vir die lesings voorberei het deur die dag voor die lesing die klasnotas van die onderskeie dosente te ontvang. Sodoende kon sy vooraf vertrouwd raak met die vakterminologie wat in die lesing gebruik sou word en 'n Engelse woordeskat vir die spesifieke lesing opbou.

Wat betref die feit dat die tolk op haar eie gewerk het, het sy tydens die onderhoud (bylaag H) gesê dat sy nie moeite ondervind het om periodiek tydens die lesings van 50 minute te tolk nie. Sy het glad nie moeg geraak nie en het ook opgemerk dat klaskamertolking heeltemal verskil van die simultaantolking wat in die studenteparlement gebruik word. Sy het volkome deel geraak van die klasatmosfeer en was verbaas oor hoe vinnig die lesings verby was. Sy het egter genoem dat twee tolke dalk tog gemakliker sal wees, byvoorbeeld wanneer een tolk vashaak met 'n spesifieke woord. Verder het sy bygevoeg dat 'n ervare tolk dalk aanvanklik saam met 'n ander tolk sal wil werk, maar gou sal besef dat dit nie nodig is nie.

Volgens die tolk het sy akkuraat getolk en 'n getroue getolkte weergawe aan studente gelewer. Tydens die onderhoud het dit geblyk dat die tolk geneig was om iets te wou byvoeg wanneer die dosent 'n vraag verkeerd beantwoord het. Sy het haar egter daarvan weerhou. Sy het wel soms uitgebrei op iets wat die dosent gesê het ten einde dit duideliker te maak. Wanneer die dosent byvoorbeeld na 'n sekere paragraaf verwys het, sou die tolk ter verheldering byvoeg op watter bladsy die betrokke paragraaf verskyn. Wanneer die dosent stopwoorde¹¹ gebruik het, het die tolk dit weggelaat. Volgens die tolk het sy dan hier in der waarheid meer inligting gegee deur die dosent se onduidelike sin te verbeter en die essensie daarvan in 'n volsin weer te gee.

¹¹ Stopwoorde is woorde of uitdrukkings wat te pas en te onpas gebruik word (HAT 2005).

Op die vraag oor die rol van die klaskamertolk was die antwoord dat die tolk te alle tye onbetrokke en dus neutraal moet bly. Sy het ook aangedui dat die klaskamertolk se oorhoofse funksie is om die lesinginhoud akkuraat en met 'n aangename stemtoon aan studente oor te dra. In die onderhoud het sy ten opsigte van die lojaliteitsdebat (wat in hoofstuk 2 [paragraaf 2.3.6] bespreek word) gesê haar lojaliteit lê by die aanhoorders, in hierdie geval die studente. Die rede hiervoor is dat die studente in hierdie geval individue is wat deur 'n taalgrens benadeel word en goeie kommunikasie benodig. Die tolk het egter bygevoeg dat tolking in die klaskamer nie so klinies soos simultaantolking in die studenteparlement is nie en dus moet die tolk ook 'n goeie rapport met die dosent hê. Hier word die verband tussen opvoedkundige tolking en skakeltolking dus gesien. Laasgenoemde behels tolking in die gemeenskap (veral in die gesondheidsorgbedryf) waar twee individue 'n tolk benodig as gevolg van taalsteurnisse en die individue gewoonlik slegs deur middel van die tolk kan kommunikeer. Hier word die tolk as 't ware 'n kulturele tussenganger wat verby die neutrale rol van die tolk beweeg en aan albei individue gelyke toegang tot kommunikasie bied (Le Roux, 2007:20).

Wat problematiese kwessies betref, het die tolk aangedui dat sy dit baie moeilik gevind het om studente se vrae en response te tolk aangesien studente soms baie sag gepraat het en sy hulle dus nie goed kon hoor nie. Aangesien die studente met hul rûe na haar toe gesit het, was dit nog moeiliker om hulle te hoor. Die studente het ook baie meegevoer geraak met dit wat hulle wou sê en het hul uitings dan baie swak geformuleer. Hier het die tolk in sommige gevalle geparafraseer.

Volgens die tolk is voltydse klaskamertolking aan die US wel 'n moontlikheid. Wanneer die logistiese aspekte buite rekening gelaat word, is dit definitief haalbaar vanuit 'n tolkperspektief. Klaskamertolking is volgens die tolk definitief nodig aan die US en sekere studente sal daarby kan baat, spesifiek omdat studente wat slegs een taal magtig is, of vir wie die onderrigtale hul tweede of derde taal is, deur die T-taalspesifikasie benadeel word. Wat betref die implementering van 'n tolkdienst in die toekoms, het die volgende sake uit die onderhoud geblyk:

- Ter wille van etiese oorwegings moes die T-opsie vir die proef behou word, maar dit sou beter wees om die lesings slegs in een taal aan te bied en dan net in een taal te tolk.
- Die tolking sal goed gemonitor moet word. (In hoofstuk 5 [paragraaf 5.3.4] word die monitering van 'n tolkdienst uitvoerig bespreek.)

- Die tolke sal 'n goeie kennis van die betrokke vaktaal moet hê. Met die monitering sal daar getoets moet word of die tolke byhou met wat gesê word. Dosente moet die tolke ook met kernbegrippe help.
- Die administrasie moet professioneel wees.
- Studente moet presies weet wat om van die tolk te verwag.
- Die tolk moet 'n spesifieke sitplek in die klaskamer hê.
- Tolke moet spesialiste wees wat die kommunikasie in die klas verbeter. Tolke kan dus nie onervare wees en byvoorbeeld hard in die mikrofoon asemhaal nie. Steurnisse soos laasgenoemde sal veroorsaak dat studente die tolkdienst as onaangenaam ervaar.

Op die vraag of die tolk dit sou verkies het om eerder in 'n tolkkabine te tolk, het sy geantwoord dat sy glad nie apart van die studente wou sit nie. Deur deel van die klas te wees, het sy gevoel dat sy haar konsentrasie langer kon behou en nie so gou moeg raak nie. Sy het ook ervaar dat sy energie kon put uit die lewendige atmosfeer in die klas – sy kon byna “die kommunikasie aanvoel”.

4.4.3 Studentevraelyste

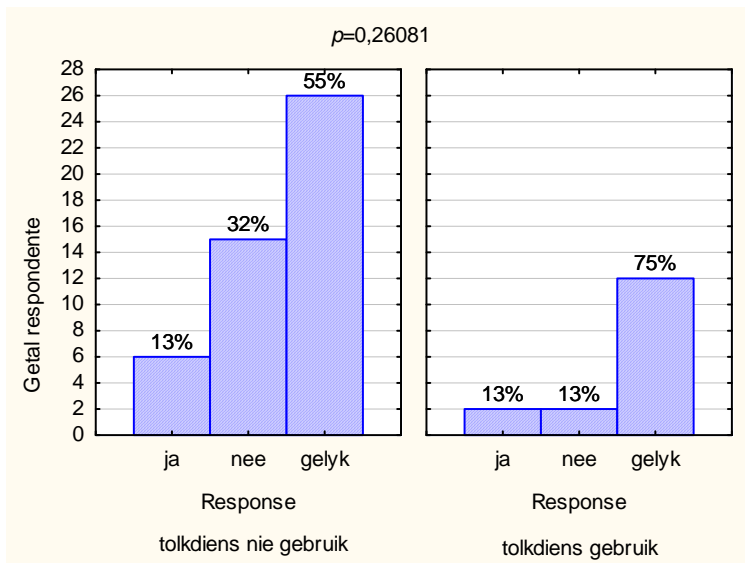
Die proef in sy geheel sal eers bespreek word, waarna enkele noemenswaardige verskille tussen die tweede- en derdejaarsgroep uitgelig sal word. Ten einde die interpretasie van studente se response te vergemaklik, sal hier merendeels van grafieke gebruik gemaak word.

4.4.3.1 Vergelyking tussen studente wat van tolkdienst gebruik gemaak het en dié wat nie daarvan gebruik gemaak het nie

Soos reeds genoem, was daar in die proef as geheel altesaam 16 studente wat van die tolkdienst gebruik gemaak het. Twaalf van hierdie studente het aangedui dat Engels hul moedertaal en Afrikaans hul tweede taal is. Een student was slegs Engels magtig, en die ander drie het hul moedertaal as “Ander” aangedui: twee Sepedi en een Sotho, met Engels as tweede taal. Onder die 47 studente wat nie van die dienst gebruik gemaak het nie, het 46 aangedui dat Afrikaans hul moedertaal en Engels hul tweede taal is. Die ander student het Engels as moedertaal en Afrikaans as tweede taal gehad, maar het aangedui dat hy/sy nie van die dienst gebruik gemaak het nie omdat hy/sy vlot in Afrikaans en Engels is en gemeen het hy/sy sou nie by die dienst baat nie.

Op die vraag oor die vlak van Afrikaanse taalvaardigheid by die groep wat die diens gebruik het, is uiteenlopende response verkry. Altesaam 19% het hul Afrikaanse taalvaardigheid as “baie goed” aangedui, 44% as “goed”, 25% as “swak” en 13% as “baie swak”. Die meerderheid van die groep wat nie die diens gebruik het nie was Afrikaanssprekend, en het volgens die verwagting aangedui dat 74% hul Afrikaanse taalvaardighede as baie goed en 26% hul Afrikaanse vaardighede as goed beskou. Geen student het hier sy/haar Afrikaanse taalvaardighede as “swak” of “baie swak” aangedui nie.

Van die groep wat die diens gebruik het, het 75% gesê dat Afrikaans en Engels gelyke behandeling tydens lesings in die Departement Maatskaplike Werk ontvang – een taal kry dus nie voorkeur bo die ander nie. Dit het egter duidelik uit die response geblyk dat hulle reken die twee tale word slegs om die helfte gebruik in die betrokke departement (Maatskaplike Werk), maar dat dit in baie ander departemente nie die geval is nie. Volgens hierdie studente word daar in ander departemente baie meer van Engels as Afrikaans gebruik gemaak. Altesaam 13% van die groep wat die tolkdien gebruik het, het egter gemeen Engels word meer as Afrikaans tydens lesings gebruik, terwyl nog 13% die teenoorgestelde aangedui het, naamlik dat Afrikaans meer as Engels in lesings gebruik word. Daarteenoor het 55% van die groep wat nie die diens gebruik het nie, gemeen Afrikaans en Engels word in gelyke mate tydens lesings in die Departement gebruik. Volgens hulle geld hierdie uitspraak egter slegs vir die Departement Maatskaplike Werk en kry Engels voorkeur in baie ander departemente. Voorts het 32% van hierdie groep aangedui dat Engels meer as Afrikaans tydens lesings gebruik word, terwyl 13% aangedui het Afrikaans word meer as Engels gebruik. Hierdie resultate word in die onderstaande grafiek (grafiek 6) weergegee.

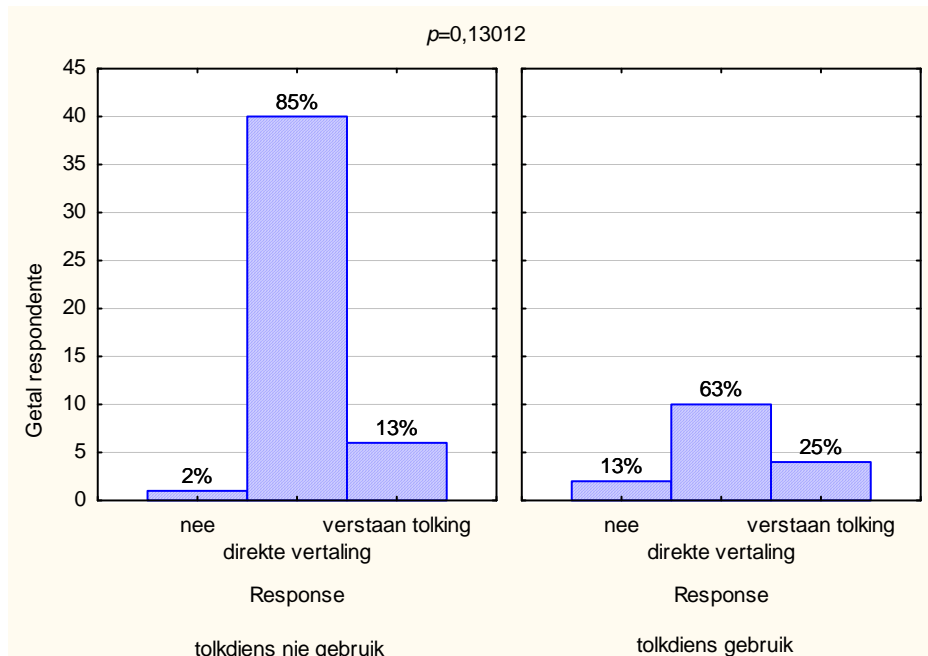


Grafiek 6: Vergelyking tussen die twee groepe rakende hul ervaring van die taalspesifikasie in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

Alhoewel dit uit bostaande grafiek lyk asof studente uit die twee groepe die vraag oor die taalspesifikasie verskillend beantwoord het, dui die p -waarde¹² van groter as 0,05 aan dat dit egter nie die geval was nie. Hier kan die syfers in die grafiek bloot aan variasie binne die twee groepe toegeskryf word.

¹² Hipotesetoetse is gedoen waar die twee groepe vergelyk is om te bepaal of hulle die vrae dieselfde beantwoord het. Die nulhipotese is dus dat die vrae dieselfde beantwoord is. Die p -waarde gee aanduiding of die nulhipotese aanvaar of verwerp moet word. 'n Universele betekenispeil van 5% is gebruik, wat beteken as die p -waarde kleiner as 0,05 is, is die kans baie klein dat die nulhipotese waar is. Dan word die nulhipotese verwerp en beteken dit dat die twee groepe die vraag verskillend beantwoord het.

Die onderstaande grafiek (grafiek 7) sit die resultate uiteen rakende die vraag oor studente se voorkennis van tolking.

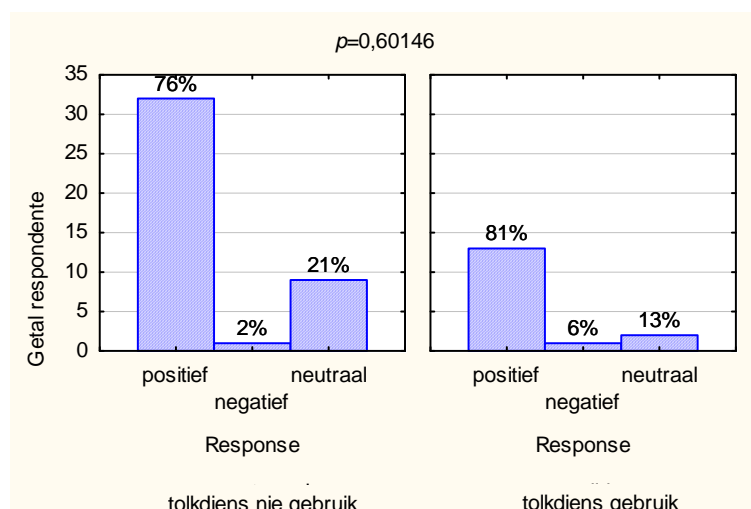


Grafiek 7: Vergelyking tussen die twee groepe se voorafkennis oor tolking

Wat betref die groep wat die tolkdiens gebruik het se definisie van tolking, het dit duidelik uit hul response geblyk dat 63% onder die indruk verkeer dat tolking bloot die direkte vertaling is van dit wat deur 'n persoon gesê word. Hierdie studente sien tolking dus as die woord-vir-woord-vertaling van 'n mondelinge teks. Daarenteen het 25% ten minste genoem dat tolking kommunikasie oor taalgrense heen makliker maak en dat kultuurverskille ook nou hiermee saamhang. Hierdie studente het ook genoem dat tolking nie spesifiek oor direkte vertaling gaan nie, maar eerder die oordra van die boodskap in geheel behels. Altesaam 13% van die studente het egter aangedui dat hulle nie weet wat tolking behels nie. Die response van die groep wat nie die diens gebruik het nie, het aangedui dat 85% van die studente onder die indruk is dat tolking direkte vertaling behels. Altesaam 13% van die respondente het melding gemaak van die taalgrense en kultuurverskille wat by tolking ter sprake kom en 2% het aangedui dat hulle nie weet wat tolking behels nie.

Bostaande grafiek se p -waarde van 0,13012, wat ook groter as 0,05 is, dui aan dat daar geen noemenswaardige verskil is tussen die twee groepe se voorafkennis oor tolking nie.

By die vraag oor studente se aanvanklike reaksie op die tolking wat in die lesings sou plaasvind, het 81% van die groep wat die diens gebruik het positief gereageer, 13% het geen spesifieke gevoel aangedui nie en 6% het 'n negatiewe respons gegee. Van die studente wat positief was, het 38% aangedui dat hulle geïnteresseerd was en 23% dat hulle opgewonde was. Onder die studente wat nie die diens gebruik het nie het 76% 'n positiewe reaksie aangedui, terwyl 21% aangedui het dat hulle geen spesifieke gevoel daaroor gehad nie en 2% negatief gereageer het. Van die studente wat positief was, het 22% aangedui dat hulle geïnteresseerd was en nog 22% dat hulle opgewonde oor die tolking was. Grafiek 8 sit hierdie resultate uiteen.

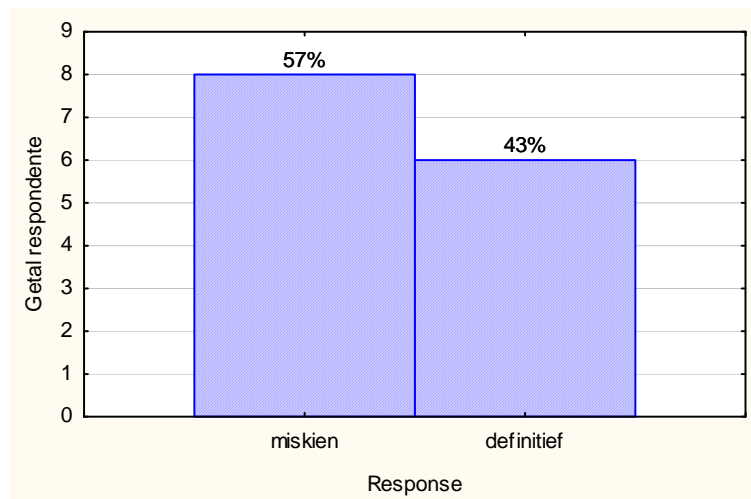


Grafiek 8: Vergelyking tussen die twee groepe se reaksie op tolking wat tydens lesings sou geskied

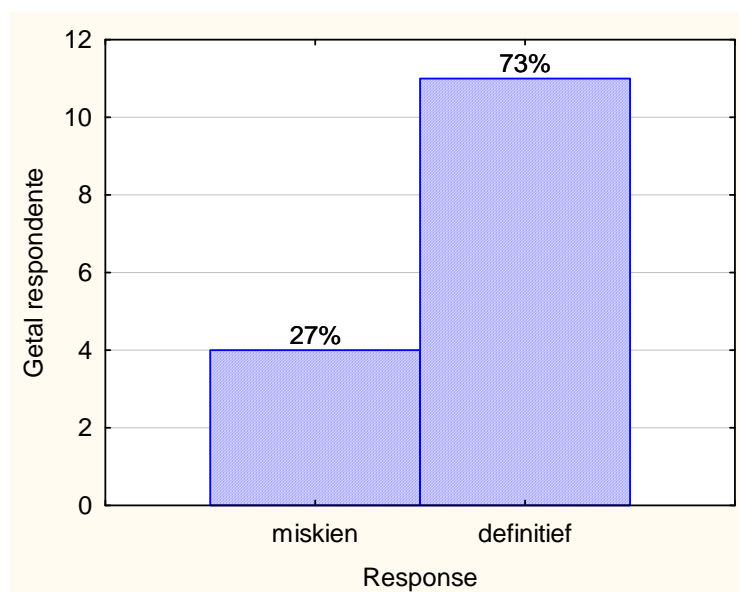
By die bostaande grafiek dui die p -waarde van 0,60146 weer aan dat die twee groepe die vraag relatief dieselfde beantwoord het. Hier kan die syfers in die grafiek bloot aan variasie binne die twee groepe toegeskryf word.

Wat betref die vrae oor die tolk: 57% van die studente wat die tolkdiens gebruik het, het die mening gehuldig dat die tolk miskien voor die lesings voorberei het, terwyl 43% van mening was dat die tolk definitief voorberei het. Geen student het gereken dat die tolk geensins voorberei het nie. Op die vraag of die studente gedink het dat die tolk 'n getroue weergawe verskaf het van dit wat die dosent tydens die lesings gesê het, het 73% “ja, definitief” geantwoord en 27% “miskien”. Aangesien die meerderheid van die studente in hierdie groep Afrikaans magtig is, kon hulle die getolkte weergawe vergelyk met dit wat die dosent gesê het en dus die vraag beantwoord. Weer eens het geen student hier

aangedui dat die tolking nie getrou was nie. Hierdie resultate word onderskeidelik in grafiek 9 en 10 saamgevat.



Grafiek 9: Studente se menings oor tolk se voorbereiding

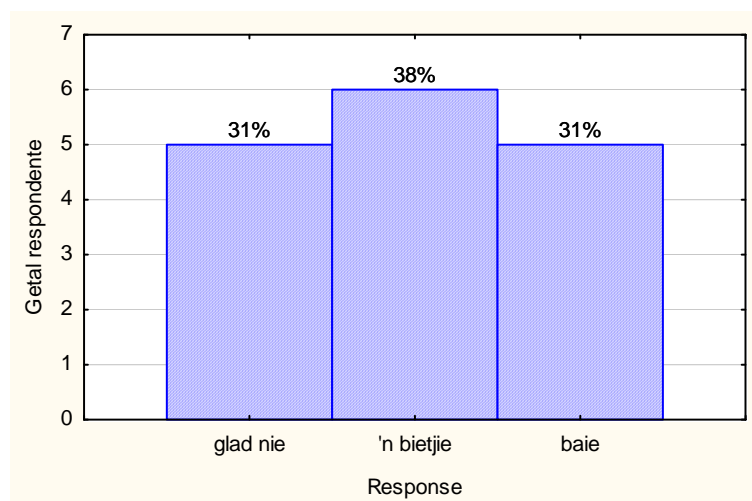


Grafiek 10: Studente se menings oor of tolk getrou getolk het

Ten opsigte van die rol van die klaskamertolk was die studente wat van die diens gebruik gemaak het se menings eweredig versprei tussen die rol van begripsfasiliteerder en die standaardrol van die tolk, naamlik dié van geleier (soos bespreek in hoofstuk 2 [paragraaf 2.5.2.3.2]). In die groep wat nie van die diens gebruik gemaak het nie, het hierdie twee rolle ook uit die meerderheid response geblyk, maar vier

ander rolle van die klaskamertolk is ook genoem – dié van kommunikasiefasiliteerder, onsigbare neutrale brug, verduideliker en bemiddelaar (hier bedoel as “ondersteuner”). Hierdie groep het ook gereken dat die klaskamertolk hiernaas ook die funksie het om die leer-onderrig-situasie te vergemaklik.

Op die vraag of die studente wat die tolkdien gebruik het dit nuttig gevind het, het 69% aangedui dat die diens hulle wel gehelp het – 31% het dit baie nuttig gevind en 38% effe nuttig. Altesaam 31% het dit egter as glad nie nuttig nie bestempel. Die onderstaande grafiek (grafiek 11) gee hierdie resultate weer en die tabel (tabel 6) die groep se onderskeie motiverings vir hul response.



Grafiek 11: Die mate waartoe studente die tolkdien nuttig gevind het

Tabel 6: Waarom studente die tolkdien nuttig gevind het, al dan nie¹³

| | Nuttig | Steurend |
|------------------------------------|--|--|
| Genoeg kennis van Afrikaans | Yes, a little. I understand Afrikaans so it was slightly distracting. It would be more helpful if I didn't understand the language being lectured in. (derdejaarsklas) | No, not at all. I found it quite annoying because I understand Afrikaans perfectly. (tweedejaarsklas) |
| Hoor twee stemme gelyktydig | Yes, a little. Because sometimes when the lecturer is speaking at the same time as the interpreter it becomes | No, not at all. I could hear the lecturer while having the earphones on – very distracting. I discontinued |

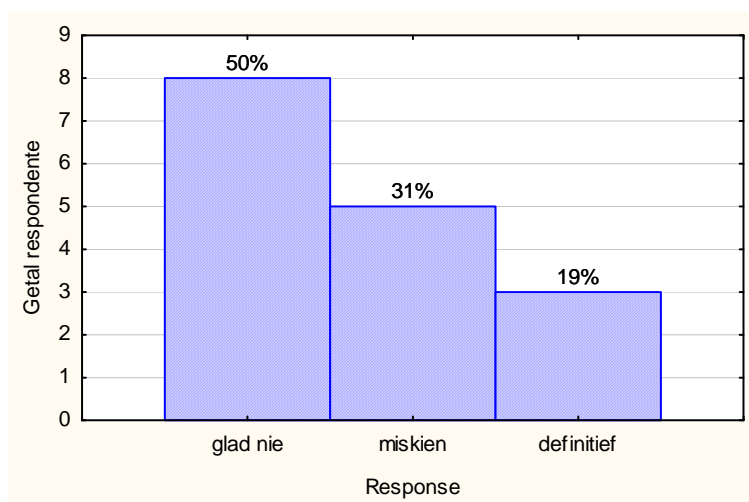
¹³ Antwoorde woordeliks aangehaal.

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| | uneasy to listen. (derdejaarsklas) | using them after a minute or two. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. The lecturer speaks very loudly and it is difficult focusing on two voices. (derdejaarsklas) | No not at all. It was distracting to hear Afrikaans and an English echo! (derdejaarsklas) |
| Verkies T-taalspesifikasie | Yes, a lot. However, I would rather listen in 50/50 so that my Afrikaans improves. (tweedejaarsklas) | |
| Bemoeilik konsentrasie | Yes, a little. It is useful, but after a while the earphones became irritating and my focus was taken off the lecturer. (derdejaarsklas) | No, not at all. It becomes irritating and takes your focus off the lecture. It is distracting. (derdejaarsklas) |
| Beter begrip | Yes, a lot. It helped with making notes and to gain a better understanding of what was being said. (tweedejaarsklas) | |
| | Yes, a little. It is helpful, especially for those who can't speak Afrikaans. (tweedejaarsklas) | |
| | Yes, a lot. Because I was able to understand EVERYTHING, not just 50% of the lecture. (tweedejaarsklas) | |
| | Yes, a little. When my lecturer spoke complete Afrikaans and no English in the lecture, I found it very helpful. But I prefer a 50/50 split. (tweedejaarsklas) | |
| | Yes, a lot. Because it interpreted clearly what was lectured. (derdejaarsklas) | |
| | Yes, a lot. I was not lost during the lecture like I used to get lost. It increases participation in class and gives better understanding. (derdejaarsklas) | |
| | Yes, a little. Some Afrikaans words were translated for me that I always thought meant | |

| | | |
|--|-------------------------------------|--|
| | something else. (derdejaarsklas) | |
|--|-------------------------------------|--|

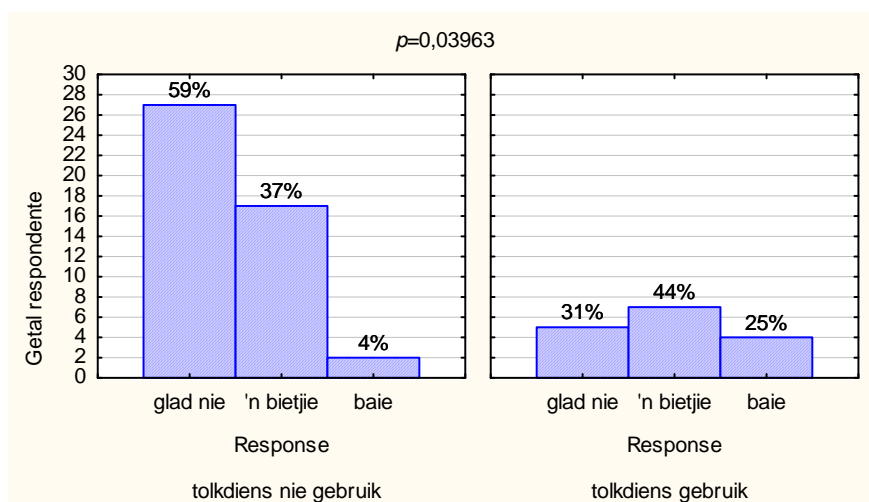
Bostaande vraag het nou saamgehang met die vraag oor hierdie groep studente se Afrikaanse taalvaardigheid (sien bladsy 73 boaan), die vraag of hierdie studente die tolking as steurend ervaar het (sien grafiek 13) sowel as die vraag of hulle wel 'n tolkdienst sal gebruik indien die betrokke fakulteit dit in die toekoms sou instel (sien grafiek 12 hierna). (Die korrelasie tussen hierdie vrae word in paragraaf 4.4.3.4 bespreek.)

Op laasgenoemde vraag – of studente wat die tolkdienst gebruik het in die toekoms 'n tolkdienst sal gebruik indien dit in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe beskikbaar sou wees – het 19% geantwoord “ja, definitief”, 31% “miskien” en 50% “nee, glad nie”. Grafiek 12 sit hierdie resultate uiteen.



Grafiek 12: Studente se response rakende hul toekomstige gebruik van 'n klaskamertolkdienst

Oor die tolkdienst as steurnis kan grafiek 13 geraadpleeg word: 31% van die studente wat die diens gebruik het, het die tolking geensins steurend gevind nie, 44% het dit effe steurend gevind en vir 25% was dit baie steurend. Daarteenoor het 59% van die studente in die groep wat die diens nie gebruik het nie, die tolking geensins steurend gevind nie. Altesaam 37% van hulle het dit effe steurend gevind en vir 4% was dit baie steurend.



Grafiek 13: Vergelyking tussen die twee groepe betreffende die tolkdiens as 'n steurnis

Die p -waarde van 0,03963, wat dus kleiner as 0,05 is, dui aan dat die twee groepe hierdie vraag beduidend anders beantwoord het. Die groep wat die diens gebruik het, het dit dus meer steurend gevind as die groep wat dit nie gebruik het nie.

Die redes waarom beide groepe studente die tolking steurend gevind het, val meestal onder dieselfde kategorieë as dié wat in tabel 6 verskaf is. Hierdie redes word onderskeidelik in tabel 7 en 8 aangehaal.

Tabel 7: Waarom studente wat die tolkdiens gebruik het die diens steurend gevind het

| | |
|------------------------------------|--|
| Genoeg kennis van Afrikaans | Yes, a lot. I found it quite annoying because I understand Afrikaans perfectly. (tweedejaarsklas) |
| Hoor twee stemme gelyktydig | Yes, a little. I felt it was annoying because I could still hear the lecturer talking. (tweedejaarsklas) |
| | Yes, a lot. It was distracting to hear Afrikaans and an English echo! (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. The lecturer speaks very loudly and it is difficult focusing on two voices. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. Hearing two voices at the same time becomes distracting. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. Even with the earphones off I could hear the interpreter at the back of the class. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. Because I sometimes heard the Afrikaans voice of the lecturer. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a little. She was interfering with the lecturer and I could not listen to two voices at the same time. (derdejaarsklas) |

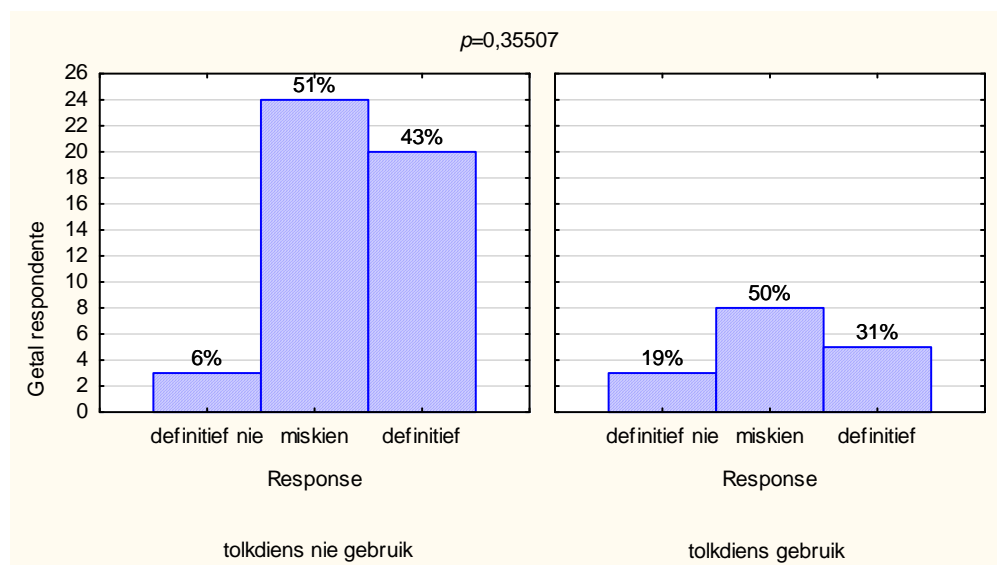
| | |
|-----------------------------------|--|
| Verkies T-taalspesifikasie | Yes, a little. Because I was not developing in my Afrikaans skills. (tweedejaarsklas) |
| Bemoeilik konsentrasie | Yes, a little. It is distracting and irritating. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a lot. It took my focus off the lecturer and I feel I could keep up better without it. (derdejaarsklas) |
| | Yes, a lot. Distracting. (derdejaarsklas) |

Tabel 8: Waarom studente wat nie die tolkdien gebruik het nie die diens steurend gevind het

| | |
|---------------------------------------|---|
| Hoor twee stemme gelyktydig | Ja, baie. Dit was twee stemme tegelyk. Moeilik om te konsentreer. (tweedejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie, want die eggo wat dit afgegee het en onderling verduideliking was steurend. (tweedejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie, want 'n mens kon die tolk hoor praat, 'brom'. (tweedejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. Het tolk onderling hoor brom. Gevoel dis disrespekvol teenoor dosent. (tweedejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. 'n Mens hoor die heeltid iemand sag praat. Ná 'n ruk raak 'n mens tog gewoon daaraan. Dalk was dit net omdat dit in 'n klein klas was. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. Die weerklank van die tolking het ingemeng met my konsentrasie. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. Klink asof iemand onderlangs praat. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. Die agtergrondstem. (derdejaarsklas) |
| | Ja, baie. Dit klink soos 'n by wat zoem in die klas. Daar het ook baie mense omgekyk asof hulle wou kyk wie so praat. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. Partykeer dan vergeet ek dat die tolk daar is, dan klink dit asof iemand agter praat en dis steurend. (derdejaarsklas) |
| Posisionering van tolk in klas | Ja, 'n bietjie. Die tolk kan eerder heel agter in die klas sit. (tweedejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie. As die tolk dalk 'n bietjie meer afgesonder kan word sal ek beter konsentreer. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie, want ek het meer gefokus op die tolk as op dit wat die dosent verduidelik het. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie omdat ek naby die tolk agter in die klas gesit het. (derdejaarsklas) |
| | Ja, 'n bietjie, want hulle het reg agter my gesit en dit was asof mense gedurende die sessie onderlangs praat. (derdejaarsklas) |

Alhoewel daar tot dusver nie tussen die twee jaargroepe onderskei is nie, is dit van belang om dit hier te doen. Soos reeds genoem, het grafiek 13 aangedui dat die groep wat van die tolking gebruik gemaak het die diens meer steurend ervaar het. Tabel 7 dui egter aan dat die meerderheid van hierdie studente – wat die diens gebruik en dit steurend gevind het – in die derdejaarsklas was. Die redes wat hierdie studente oorwegend aangevoer het, was eerstens dat hulle die tolk se plek in die klas hinderlik gevind het. Tweedens het hulle twee stemme gelyktydig gehoor en dit het veroorsaak dat hul konsentrasie verbreek is. Die moontlike rede waarom slegs die derdejaarsklas hierdie ervaring gehad het, word in paragraaf 4.5.3 bespreek.

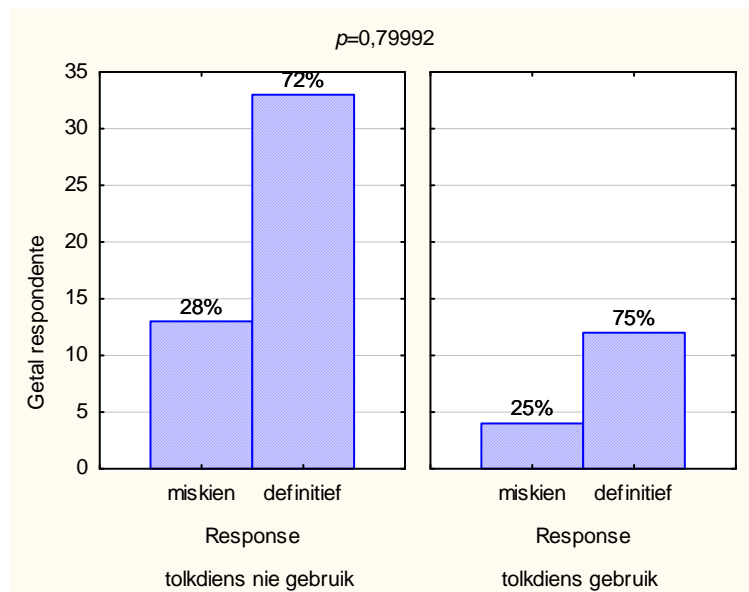
Op die vraag of studente reken dat 'n voltydse klaskamertolkdienst aan die US moontlik is, het die meerderheid (50%) van die groep wat die tolkdienst gebruik het geantwoord dat sodanige diens miskien aan die US moontlik is, 31% het gesê dat dit definitief moontlik is en 19% dat dit definitief nie moontlik is nie. By die groep wat nie van die tolkdienst gebruik gemaak het nie was die meerderheid (51%) weer van mening dat sodanige diens miskien aan die US moontlik is, terwyl 43% dit as definitief moontlik en 6% dit as definitief nie moontlik nie beskou het. Grafiek 14 sit hierdie resultate uiteen.



Grafiek 14: Vergelyking tussen die twee groepe se menings oor die moontlikheid van voltydse klaskamertolking aan die Universiteit Stellenbosch in die toekoms

Hier is die p -waarde (0,35507) baie groter as 0,05 en dit dui aan dat die twee groepe die vraag relatief dieselfde beantwoord het. Studente het dus in beide groepe uiteenlopende menings gehad oor die moontlikheid van 'n voltydse tolkdienst aan die US.

Wat betref studente se mening oor die noodsaaklikheid van klaskamertolking aan die US en of sekere studente wel daarby sal kan baat, het die meerderheid (75%) van die groep wat die dienst gebruik het “ja, definitief” geantwoord, terwyl 25% se respons “miskien” was. Geen student het so 'n dienst as heeltemal onnodig aan die US beskou nie. In die groep wat die dienst nie gebruik het nie, was die respons van die meerderheid (70%) ook “ja, definitief”, 28% het “miskien” as respons aangedui en 2%¹⁴ het gemeen dit is definitief nie nodig nie en studente sal nie daarby baat nie. Grafiek 15 vat hierdie resultate saam.



Grafiek 15: Vergelyking tussen die twee groepe se menings oor die noodsaaklikheid van klaskamertolking aan die Universiteit Stellenbosch

Die p -waarde van 0,79992 dui aan dat hier ook geen noemenswaardige verskil tussen die twee groepe se response was nie. Die meerderheid studente in albei groepe was dit dus eens dat 'n tolkdienst aan die US nodig is.

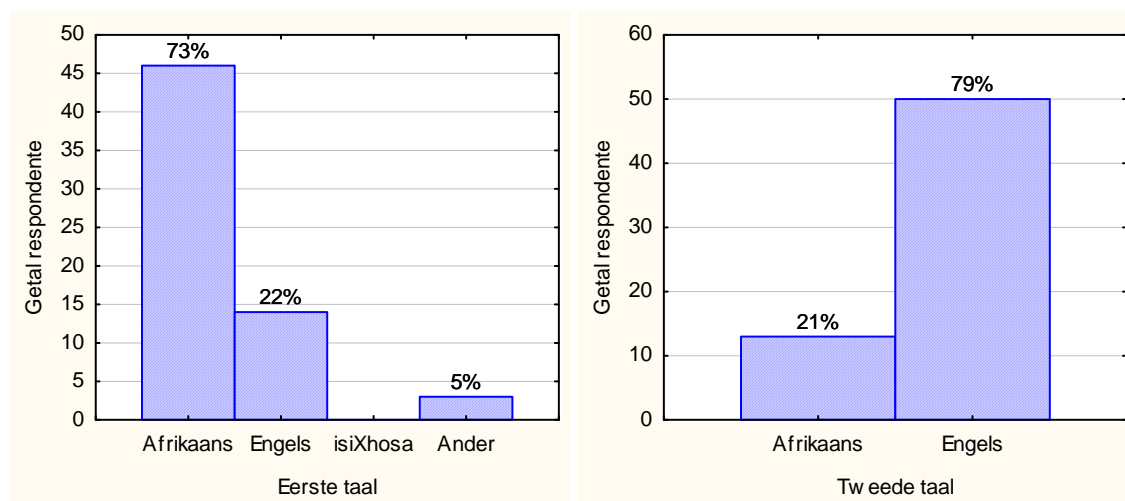
¹⁴ Hierdie kategorie is uit die grafiek gelaat, aangesien die getal response as weglaatbaar min vir die doeleindes van vergelyking beskou kan word.

Bostaande vraag hang nou saam met die een wat aanvanklik gevra is oor hoe studente die taalspesifikasie in die betrokke fakulteit ervaar (sien bladsy 73). Die navorser is van mening dat studente se ervaring van die taalspesifikasie noodwendig verband hou met die siening dat 'n tolkdiens wel nodig is. Die korrelasie tussen die twee vrae word in paragraaf 4.4.3.3 bespreek.

4.4.3.2 Albei groepe tesame

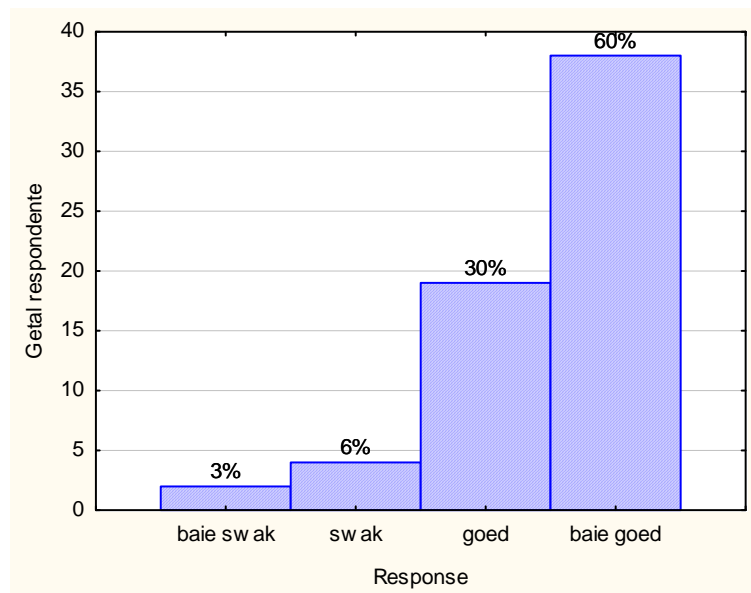
Alhoewel dit noodsaaklik is om, soos bo, afsonderlik te fokus op die resultate van onderskeidelik die groep studente wat nie van die tolkdiens gebruik gemaak het nie en die groep studente wat wel daarvan gebruik gemaak het, is dit ook van belang om aandag te skenk aan die algehele resultate van die twee groepe saam (ten opsigte van vrae wat aan beide groepe gevra is). Grafieke word weer eens hier gebruik om die interpretasie van die response te vergemaklik.

Uit die totale getal studente wat aan die proef deelgeneem het, het 73% hul moedertaal as Afrikaans aangedui, 22% as Engels en 5% as Ander. Daarteenoor het 79% Engels en 21% Afrikaans as hul tweede taal aangedui. Grafiek 16 stel hierdie resultate voor.



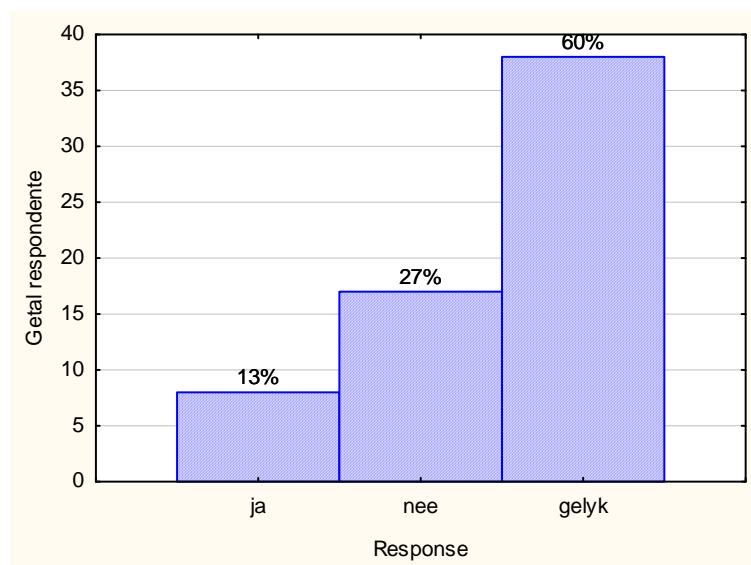
Grafiek 16: Studente se moedertaal en tweede taal

Grafiek 17 stel die algehele verspreiding van Afrikaanse taalvaardighede onder die totale getal studente voor.



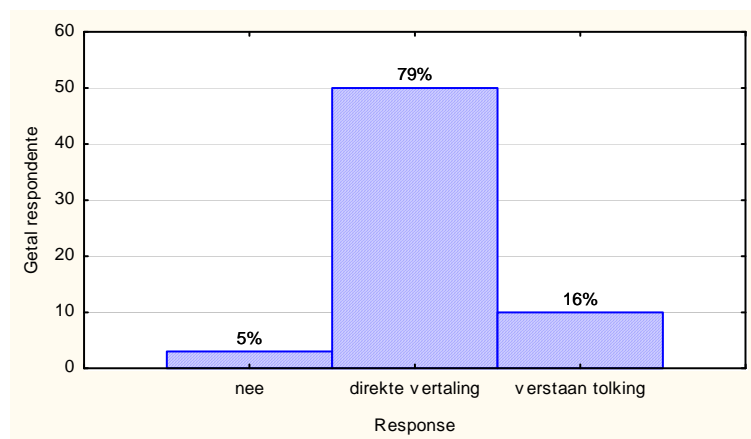
Grafiek 17: Studente se Afrikaanse taalvaardighede

In totaal het 60% van die studente gemeen dat Afrikaans en Engels gelyke behandeling in die spesifieke vak ontvang. Altesaam 27% het egter gemeen dat Engels voorkeur kry, terwyl 13% gereken het dat dit ten opsigte van Afrikaans die geval is. Hierdie resultate word in grafiek 18 voorgestel.



Grafiek 18: Studente se menings oor of Afrikaans meer as Engels tydens lesings gebruik word

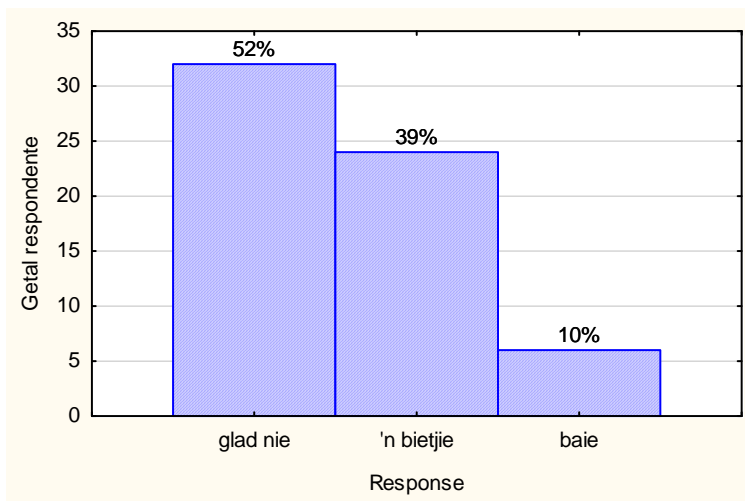
Wat betref studente se voorkennis van tolking, was 79% verkeerdelik onder die indruk dat dit die direkte of woord-vir-woord-vertaling is van dit wat 'n spreker sê. Altesaam 16% het aangedui dat hulle wel die konsep van tolking verstaan deur te meld dat dit die oordra van die algehele boodskap in 'n ander taal behels en ook kultuurverskille betrek. Altesaam 5% het aangedui dat hulle glad nie weet wat tolking behels nie. Grafiek 19 sit hierdie resultate uiteen.



Grafiek 19: Studente se voorkennis van tolking

Wat betref studente se aanvanklike reaksie op die tolking wat in die klas sou plaasvind, was 71% positief, 17% het geen spesifieke gevoel getoon nie en 3% was negatief. Onder die studente wat 'n positiewe reaksie aangedui het, was 24% geïnteresseerd in die verloop daarvan, terwyl 22% opgewonde oor die tolkdien was.

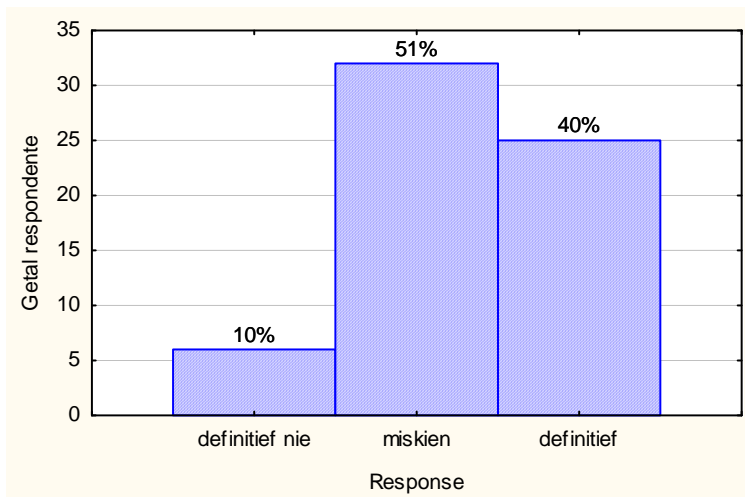
Grafiek 20 dui aan in watter mate die studente die tolking steurend gevind het.



Grafiek 20: Studente se ervaring van die tolking as steurnis

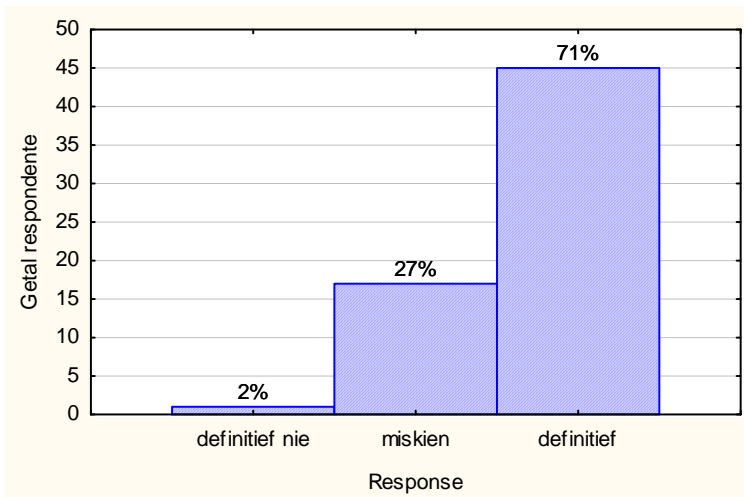
Uit die bostaande grafiek is dit duidelik dat 'n bietjie meer as die helfte (52%) van die studente die tolking geensins steurend gevind het nie, maar dat 39% aangedui het dat hulle dit effe steurend gevind het. Altesaam 10% het dit as baie steurend ervaar.

Wat betref studente se oordeel oor die moontlikheid van 'n voltydse klaskamertolkdiens aan die US, het net meer as die helfte (51%) dit as miskien moontlik beskou, terwyl 40% dit as definitief moontlik en 10% dit as definitief nie moontlik nie beskou het. Hierdie resultate word in grafiek 21 weergegee.



Grafiek 21: Studente se menings oor die moontlikheid van 'n voltydse klaskamertolkdiens

By die vraag of klaskamertolking aan die US nodig is en sekere studente daarby sal kan baat, het die meerderheid (71%) “definitief” en 27% “miskien” geantwoord, terwyl 2% gesê het dat dit geensins nodig is nie. Hierdie resultate word in grafiek 22 uiteengesit.



Grafiek 22: Studente se menings oor die noodsaaklikheid van ’n tolkdien

4.4.3.3 Korrelasies tussen sommige resultate

By die groep studente wat die tolkdien gebruik het, is ’n negatiewe korrelasie¹⁵ gevind tussen die vraag oor hul Afrikaanse taalvaardigheid (vraag 3) en die vraag of hulle die tolkdien nuttig gevind het (hierdie groep se vraag 8).¹⁶ Hierdie korrelasie kan soos volg geïnterpreteer word: Hoe swakker die student se Afrikaanse taalvaardigheid was, hoe nuttiger het hy/sy die tolkdien gevind, en andersom. Die *p*-waarde van die korrelasie was egter groter as 0,05 en daarom kan die resultaat slegs as ’n tendens beskou word en nie as statisties beduidend nie.

Daar is egter wel by hierdie groep ’n statisties beduidende korrelasie (*p*-waarde=0,04) gevind tussen die vraag oor hul Afrikaanse taalvaardigheid en die vraag of hulle wel in die toekoms van ’n tolkdien gebruik sal maak indien die betrokke fakulteit dit tydens lesings sou instel (hierdie groep se vraag 14).¹⁷ ’n Negatiewe korrelasie is weer gevind, wat beteken dat hoe swakker die student se Afrikaanse taalvaardigheid was, hoe meer sal hy/sy in die toekoms van ’n tolkdien gebruik wil maak, en andersom.

¹⁵ ’n Negatiewe Spearman-korrelasie dui aan dat een respons verminder wanneer die ander respons vermeerder.

¹⁶ Vir studente se response op hierdie vrae sien paragraaf 4.4.3.1 (op bladsy 73 boaan) en grafiek 11.

¹⁷ Studente se response op hierdie vrae is in paragraaf 4.4.3.1 (op bladsy 73 boaan) en in grafiek 12 vervat.

Nog 'n statisties beduidende korrelasie (p -waarde=0,02) is gevind tussen die vraag of hierdie groep studente die tolkdien sal gebruik en die vraag of hulle wel in die toekoms van 'n tolkdien gebruik sal maak.¹⁸ By hierdie vrae is 'n positiewe korrelasie¹⁹ gevind: Wanneer studente aangedui het dat hulle die tolkdien sal gebruik, het hulle ook aangedui dat hulle in die toekoms 'n tolkdien sal gebruik. Dienooreenkomstig was studente wat aangedui het dat hulle die tolkdien minder of geensins nuttig gevind het nie, ook meer geneig om aan te dui dat hulle nie in die toekoms 'n tolkdien sal gebruik nie.

By die groep wat die tolkdien gebruik het, sowel as die groep wat dit nie gebruik het nie, is daar nie soos verwag 'n korrelasie gevind tussen studente se response op die vraag oor hoe hulle die taalspesifikasie in die betrokke fakulteit ervaar (vraag 4) en hul response op die vraag of hulle meen 'n tolkdien aan die US is nodig (onderskeidelik vraag 11 en 15) nie.²⁰ Die meerderheid studente het wel die mening uitgespreek dat 'n tolkdien aan die US nodig is. Die betekenis hiervan is dat studente wat van mening was dat Afrikaans en Engels gelykwaardige behandeling tydens lesings kry en wat tevrede was met die taalbeleid, steeds aangedui het dat die US 'n tolkdien benodig.

4.4.3.4 Kommentaar op enkele ander resultate

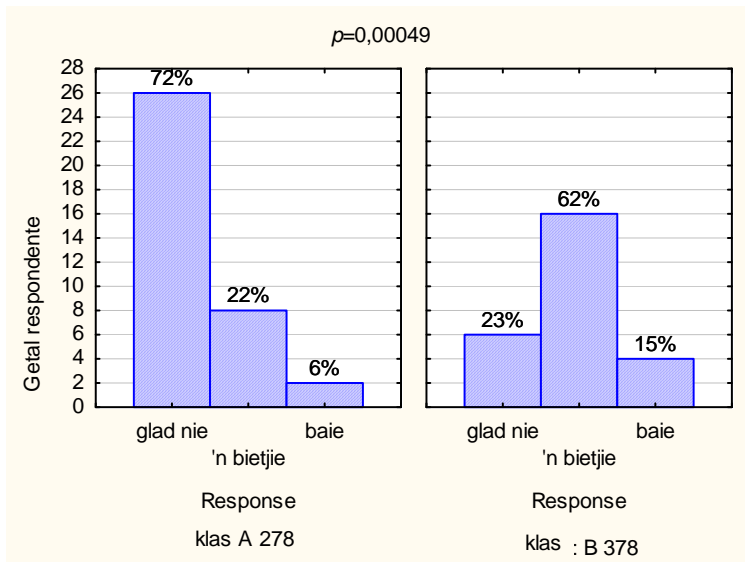
Dit is belangrik om te let op studente se kennis van tolking in die klaskamer aangesien dit hul siening oor die gehalte daarvan kan beïnvloed. Soos aangedui in grafiek 7, was 63% van die studente wat die tolkdien gebruik het onder die indruk dat tolking bloot 'n direkte of woord-vir-woord-vertaling is. Hierdie studente verwag dus dat die tolk elke woord weergee wat deur die dosent geuit word. Tolking behels egter die weergee van die spreker se algehele boodskap en vir hierdie doel kan die tolk van uitbreiding of weglating gebruik maak. Dit is belangrik dat studente hierop bedag gemaak word, aangesien hulle die gehalte van die tolking as swak kan bestempel omdat die tolk nie alles getolk het wat die dosent gesê het nie. Le Roux (2007:142) se studie het hierdie probleem belig toe studente onnodig negatief oor die gehalte van die tolking was en van oordeel was dat die tolk nie oor die nodige vakkennis beskik nie, bloot omdat hulle 'n woord-vir-woord-vertaling verwag het.

¹⁸ Sien grafiek 11 en 12.

¹⁹ 'n Positiewe Spearman-korrelasie dui aan dat wanneer een respons vermeerder, die ander respons ook vermeerder.

²⁰ Sien grafiek 6 en 15 vir studente se response op hierdie vrae.

Wat betref die ervaring van die tolkdien as steurend, was daar 'n definitiewe verskil tussen die twee jaargroepe (sien grafiek 13). Grafiek 23 dui aan in watter mate die studente in die onderskeie jaargroepe die tolkdien steurend gevind het. Die grafiek se p -waarde (0,00049) is baie kleiner as 0,05 en wys daarop dat die twee jaargroepe se ervaring van die tolkdien as steurend baie van mekaar verskil het. Die moontlike redes vir bogenoemde verskille word in paragraaf 4.5.3 bespreek.



Grafiek 23: Verskil tussen die twee jaargroepe se ervaring van die tolkdien as steurnis

4.4.4 Waarneming

4.4.4.1 Studente

Sommige studente het tydens die aanvang van die proef soms omgekyk, maar dit het teen die einde van die proef glad nie meer gebeur nie. Dit kan dus bloot toegeskryf word aan hul nuuskierigheid oor die skielike teenwoordigheid van 'n nuwe persoon in die klas.

Wanneer die studente wat na die dosent geluister het, gelag het vir 'n grappie wat die dosent gemaak het, het die studente met die oorfone ook gelag. Dit was 'n goeie aanduiding dat die tolk die grappie in die doeltaal oorgedra het. Sodoende is die studente wat na die tolking geluister het ook by die humoristiese moment betrek. Dieselfde verskynsel is waargeneem wanneer die dosent in Afrikaans gevra het of die studente die reeds bespreekte inhoud verstaan. Hier het die studente met die oorfone ook instemmend of ontkennend gereageer.

Dit was baie opmerklik dat sommige studente wat na die tolking geluister het stip na hul lessenaars gekyk het en doelbewus nie op die dosent gefokus het nie. Hier het dit geblyk dat die studente dit moeilik gevind het om terselfdertyd op die dosent sowel as op die stem van die tolk te fokus.

Aangesien die studente wat van die tolking gebruik gemaak het oorfone aangehad het en soms geensins op die dosent gefokus het nie, het die tolk geskadutolk²¹ wanneer die dosent Engels gepraat het. Wanneer die dosent dus Engels gepraat het, het die tolk dit bloot herhaal vir die studente wat oorfone gedra het. Hier was dit opmerklik dat sommige van hierdie studente dan hul oorfone afgehaal het en na die dosent geluister het. Wanneer die dosent weer na Afrikaans oorgeslaan het, het die studente weer die oorfone opgesit.

4.4.4.2 Tolk

Tydens waarneming van die tolk was dit opmerklik hoe sy haar eie interpretasie van die spreker se boodskap gegee het. Die afleiding kan dus gemaak word dat verskillende tolke se getolkte weergawes van mekaar sal verskil. Daar sal dus nooit net een korrek getolkte weergawe van 'n lesing kan wees nie, onder meer omdat elke tolk 'n spesifieke woordeskat tot sy/haar beskikking het en die boodskap op 'n unieke manier sal interpreteer. Gile (1995:213) verwys hierna in sy gravitasiemodel wanneer hy sê dat elke individu se woordeskat uit 'n sekere getal woorde bestaan waarvan slegs 'n klein gedeelte daaglik gebruik word, en die grootste gedeelte selde. Sy model is 'n voorstelling van die stand van 'n individu se beheersing van 'n taal op 'n spesifieke oomblik, deur die beskikbaarheid van leksikale eenhede te beskryf.

In die gevalle waar die dosent baie byvoeglike naamwoorde in een sin gebruik het, het die tolk effe gesukkel om tred te hou met die res van die boodskap. Vanweë die feit dat woordorde in Afrikaans en Engels verskil,²² was dit vir die tolk 'n besondere uitdaging wanneer die dosent 'n baie lang sin geuiter het en die werkwoord eers reg aan die einde gevolg het. Hier was dit vir die tolk moeilik om te bepaal waaroor die sin handel en wat die korrekte Engelse werkwoord is.

²¹ Skadutolking is wanneer die tolk dit wat die spreker sê presies so en in dieselfde taal vir die aanhoorder sê.

²² Die werkwoord staan in die meerderheid gevalle in Engels nader aan die begin van die sin as in Afrikaans. Die bywoordelike bepalinge van tyd, wyse en plek sien ook in Engels anders daar uit as in Afrikaans. In Engels is hierdie volgorde *plek*, dan *wyse* en laastens *tyd*. Daarenteen is dit in Afrikaans eerstens *tyd*, dan *wyse* en laastens *plek* (Carstens, 2003:55).

Vanuit die proef is daar vasgestel dat daar onsekerheid bestaan oor die tolk se plasing binne die klaskamer. Die navorser het ambivalente gevoelens oor of die tolk tussen of agter die studente moet sit. In die tweedejaarsklas, wat in 'n baie groot lesinglokaal aangebied is, was dit effektief om die tolk agter in die klas te laat sit, wat dus 'n mate van ruimte tussen die tolk en die studente gelaat het. Sodoende is die tolk se aandag minder afgetrek deur studente wat onderlangs gepraat en rondgeskuif het. Dit was egter soms moeilik om die dosent goed te hoor. Verder was dit ongemaklik wanneer 'n student laat gekom en dan agter die tolk gaan sit het. Die tolk het klaarblyklik 'n soort "grens" voorgestel sodat die betrokke student dan afgesonder van die res van die klas gevoel het.

Indien die tolk tussen studente in die klaskamer sit, raak hy/sy feitlik deel van die klas en die studentegemeenskap. Volgens die navorser behoort dit nie die geval te wees nie, aangesien die tolk immers daar is om 'n diens te lewer. By die Noordwes-Universiteit (NWU) is die tolke medestudente wat wel tussen die studente sit (Blaauw, 2007:7). Selfs al sou die tolk 'n medestudent wees, word dit steeds nie aanbeveel dat die tolk tussen die studente sit nie, aangesien studente dit tog steurend behoort te vind wanneer die tolk direk langs, agter of voor hulle saggies in die mikrofoon praat (soos uitgewys deur hierdie proef). Daar is dus onsekerhede oor die kwessie van skeiding tussen die tolk en die studente. (Sien paragraaf 4.5.4 vir die navorser se aanbeveling hieroor.)

Vrae en response van studente was meestal problematies vir die tolk. Studente het baie vinnig en sag gepraat, en het voortdurend die formulering van vrae of response gewysig. Studente het soms ook meegevoer geraak, met die gevolg dat die tolk nie altyd hul vrae of response getolk het nie. Die tolk het wel die dosent se respons daarop getolk. Studente wat na die tolking geluister het, was in hierdie gevalle in die duister wat hul medestudente se opmerkings en/of vrae betref. Hulle kon egter soms uit die dosent se respons aflei wat die vraag was. Dit word egter nie aanbeveel nie. Aangesien een van die dosente soms sag gepraat het en ook nie 'n mikrofoon gebruik het nie, het die tolk ook soms gesukkel om te hoor wat hy gesê het.

Daar was een geval waar die tolk die mening van 'n student verkeerd verstaan het en dit toe verkeerdelik in Engels oorgedra het. Dit is dus duidelik dat hierdie tipe foute wel tydens tolking insluip. Dit beklemtoon die moeilikheidsgraad van die klaskamertolk se werk en wys ook daarop hoe fyn die tolk ingestel moet wees op wat presies die boodskap van die spreker is ten einde dit korrek oor te dra.

Dit was opmerklik dat wanneer die lesinginhoud interessant was en oor 'n onderwerp gehandel het wat die tolk na aan die hart lê, die passie in haar stem hoorbaar was. Hier het sy met baie entoesiasme getolk en van baie beklemtoning en stembuiging gebruik gemaak. In die lesings waarvan die inhoud egter relatief oninteressant was, was die tolk se produksie baie monotoon. Dit is egter belangrik om daarop te let dat dit moeilik is om byvoorbeeld fluktuasie en beklemtoning in 'n fluisterstem oor te dra. Hier is die manier waarop die tolk hom/haar voorstel dus baie belangrik. Indien studente gedurig na monotone produksie moet luister, gaan hulle nie meer belangstel in die diens nie, met die implikasie dat die tolk sy/haar kliënt in die steek gelaat het. Die studente moet dus deurgaans wanneer hulle na die tolk luister, ervaar dat die tolk entoesiasties oor sy/haar werk is.

Aangesien die navorser vir die doeleindes van die studie tydens die lesings na die tolking geluister het en ook formele opleiding in tolking ontvang het, kon sy die tolk soms bystaan wanneer die tolk nie dadelik 'n Engelse ekwivalent kon onthou nie. Daar was dus enkele gevalle waar die tolk effe vasgesteek het, maar dan hulp van die navorser ontvang het. Hier geld die aktiewe en passiewe sones van die genoemde gravitasiemodel. Die aktiewe sone bestaan uit woorde wat aan die tolk beskikbaar is vir produksie, terwyl die passiewe sone uit woorde bestaan wat die tolk verstaan, maar nie geredelik beskikbaar het nie (Gile, 1995:218). Wanneer die tolk 'n woord gereeld gebruik en dus stimuleer, beweeg die woord nader na die kern van die aktiewe sone en raak dit geredeliker beskikbaar vir gebruik deur die tolk.

Die Engelse skadutolking was soms problematies omdat die tolk soms vergeet het om daarmee op te hou wanneer die dosent weer na Afrikaans oorgeskakel het.

Aangesien nie een van die dosente hul klasnotas baie lank voor die lesings opstel nie, was die notas dikwels eers die vorige dag – en soms selfs eers die oggend voor die lesing – beskikbaar. Die tolk moes die notas dus vluglees ten einde 'n oorsig van die lesing te kry. Dit is nie die ideaal vir klaskamertolking nie, aangesien dit die tolk in 'n moeilike posisie plaas wat sy/haar vertroudheid met die inhoud van 'n spesifieke lesing betref. Die gehalte van die tolking word weer hierdeur beïnvloed.

4.4.4.3 Dosente

Daar was voor en ná die lesings baie interaksie tussen die tolk en die dosente en hulle het in 'n baie kort tyd 'n goeie verhouding opgebou. Die dosente het van die eerste lesing af die tolk in ag geneem en voor elke lesing gevra of die tolk gereed is. Na afloop van die lesings het die onderskeie dosente telkens met die tolk in gesprek getree oor die huidige taalkwessie aan die US. Die dosente was klaarblyklik geïnteresseerd in die proef en het deurentyd hul volle samewerking gegee. Hierdie vertrouensverhouding speel 'n groot rol in die suksesvolle implementering van 'n klaskamertolkdienst en word in hoofstuk vyf (paragraaf 5.3.2) bespreek.

Die dosent wat die derdejaarsklas aangebied het, het besonder hard gepraat en daarom was die aanname by die aanvang van die proef dat die tolk se fluisterstem die studente minder sou pla. Die navorser was van mening dat die dosent se harde stem die sagte gesuis van die tolk se stem sou uitdoof. (Sien paragraaf 4.5.3 vir uitsluitel hieroor.)

Soos reeds genoem, moes dosente tydens die proef steeds volgens die T-taalspesifikasie klasgee. Dit was opmerklik dat die dosent van die derdejaarsklas merendeels Engels tydens die lesing gebruik het. (Afrikaans en Engels is dus glad nie in die betrokke klas in gelyke mate gebruik nie.) Daarteenoor was die dosent van die tweedejaarsklas se aanwending van Afrikaans en Engels ongeveer gelyk.

4.5 Gevolgtrekkings

4.5.1 Dosentevraelyste en -gesprekvoering

Die dosente het baie positiewe terugvoer oor die tolkdienst gegee en het geen negatiewe response daaroor verskaf nie. Hulle meen sodanige dienst is definitief nodig aan die US aangesien dit sal sorg dat geen leermateriaal vir enige student verlore gaan nie. Wat betref die haalbaarheid van sodanige dienst was hul enigste bekommernis die koste-implikasies daarvan. Die dosente het gevoel dat 'n tolkdienst baie waarde tot die leer-onderrig-situasie sal toevoeg, sal verseker dat alle studente by lesings betrek word en sekere studente se begrip van die leermateriaal sal verbeter. Daarom het die dosente aangedui dat hulle sodanige dienst in hul lesings sal verwelkom indien die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe dit in die toekoms sou instel.

Een van die dosente het ook aangedui dat hy die tolkdienst verkies bo die modus wat tans in die Fakulteit gebruik word, naamlik die T-taalspesifikasie. Dieselfde dosent het aangedui dat eentalige onderrig hom in staat sal stel om vinniger deur die lesinginhoud te werk en dat hy dus meer vakinhoud in 'n lesing sal kan afhandel.

Wat die tolk self betref, was albei dosente dit eens dat die tolk professioneel opgetree het en dat die klaskamertolk se rol bloot die geleiding van die boodskap in 'n ander taal is.

4.5.2 Tolkvrae en -onderhoud

Gesprekvoering tussen dosente en studente was problematies. Studente het heeltemal meegevoer geraak met dit wat hulle wou sê en het dan baie vinnig en onsamehangend gepraat. Hier was dit dus vir die tolk baie moeilik om die kern van die studente se boodskappe saam te vat. Aangesien studente ook met hul rûe na die tolk gesit het, was dit vir die tolk moeilik om te hoor wat hulle gesê het. Om te verhoed dat die tolk soms sukkel om die dosent ook te hoor, word die gebruik van 'n mikrofoon aanbeveel (sien hoofstuk 5 [paragraaf 5.3.2]).

Die tolk wou geensins soos die tolke in Le Roux (2007:121) se studie agter 'n afskorting sit nie en het verkies om deel van die klas te wees. Volgens die tolk kon sy as 't ware energie put uit die lewendige atmosfeer in die klaskamer. Alhoewel die tolk geen probleme ervaar het om alleen te tolk nie, het sy gereken dat die teenwoordigheid van 'n tweede tolk wel sinvol sal wees, deurdat die tolke mekaar soms kan help met die ekwivalente van sekere woorde.

Die tolk het merendeels gebruik gemaak van twee tolktegnieke, naamlik uitbreiding en opruiming. Eersgenoemde is slegs gebruik om vir studente aan te dui na watter gedeelte op 'n bladsy die dosent verwys het, terwyl laasgenoemde gebruik is om die dosent se swak geformuleerde frases in logiese volsinne om te skakel. Die tolk het aangedui dat noue samewerking met die dosent haar tolkwerk vergemaklik het, deurdat samewerking daartoe bygedra het dat sy baie goed voorbereid vir die lesings was. Hier geld die erkenning van mekaar se onderskeie rolle in die klas ook. 'n Vertrouensverhouding word sodoende opgebou en het ook wedersydse respek tussen die tolk en dosent tot gevolg.

Alhoewel die tolk aangedui het dat die klaskamertolk se rol dié van neutrale brug is, het sy gemeld dat haar lojaliteit by die studente lê, aangesien hulle die individue is wat deur 'n taalgrens benadeel word. Hier is dit duidelik dat dit teoreties gesproke die ideaal is om as tolk neutraal te bly, maar dat dit nie altyd in die praktyk moontlik is nie. Van die tolke in Le Roux (2007:121) se studie het hulle byvoorbeeld met die studente vereenselwig, terwyl ander hulle weer met die dosente vereenselwig het. Dit is dus duidelik dat tolke selde neutraal teenoor die aanhoorder en die spreker kan staan.

Talle eise is dus aan die tolk gestel, wat ingesluit het haar voorbereiding, die besluit met wie sy haar sou vereenselwig tydens tolking, die uitdaging van Engelse woordeskat en terminologie wat soms moeilik was om te herroep, gesprekvoering tussen die dosent en studente, studente wat met hul rûe na haar gesit het en die feit dat sy haar soms daarvan moes weerhou om te veel uit te brei op dit wat die dosent gesê het. Die tolk het hierdie kwessies egter baie goed hanteer en haar goed van haar taak gekwyt. Volgens die navorser sou die tolk hierdie uitdagings dalk minder suksesvol hanteer het indien sy nie oor formele opleiding en ervaring beskik het nie.

4.5.3 Studentevraelyste

Soos reeds genoem, het die dosent wat die derdejaarsklas aangebied het besonder hard gepraat en het die navorser gevolglik die aanname gemaak dat dit die tolk se fluisterstem sou uitdoof. In vergelyking met die tweedejaarsgroep het dit egter duidelik geblyk dat die derdejaarsgroep die tolking merendeels steurend gevind het (sien grafiek 23). Die redes wat hierdie groep hoofsaaklik hiervoor aangevoer het, was dat hulle deurgaans 'n gesuis in die klas gehoor het en dat dit vir hulle gevoel het asof persone onderlangs in die klas praat. Hulle het ook die stemme van die dosent en die tolk tegelykertyd gehoor. Hierdie studente se negatiewe ervaring kan toegeskryf word aan die klein lokaal waarin hulle hul lesings ontvang het.

Die tolk het tydens die derdejaarslesings steeds agter in die klas gesit, maar studente het langs die tolk gesit omdat daar nie andersins genoeg sitplek sou wees nie. Hier het die tolk dus “deel geraak” van die klas. Aangesien daar geen oop ruimte tussen die tolk en die studente was nie, het studente voortdurend gehoor hoe daar onderlangs getolk word. In die geval van 'n baie klein en vol lokaal is klaskamertolking dus nie ideaal nie.

Die tweedejaarslesings het plaasgevind in 'n lokaal wat sowat drie keer groter as die lokaal vir die derdejaarslesings is. Hier was genoeg ruimte en ook 'n paar oop rye tussen die studente en die tolk. Die tweedejaarstudente se response was baie meer positief oor die tolkdien, en die posisionering van die tolk in die klaskamer is byna geensins as problematies aangedui nie. In hierdie geval het die tolk genoem dat dit wel moeilik is om heel agter (en dus baie ver van die studente af) te sit, aangesien die tolk dan sukkel om te hoor wat die dosent en studente sê. 'n Groot klaskamer met 'n mate van ruimte tussen die studente en die tolk blyk dus die ideale opset vir 'n klaskamertolkdien te wees.

Enkele studente het aangedui dat die tolkdien hulle baie gehelp het, maar dat hulle eerder die T-taalspesifikasie verkies. Hierdie voorkeur is gemotiveer deur hul oortuiging dat hul Afrikaanse taalvaardigheid en tweetaligheid deur die T-taalspesifikasie bevorder word. Daar word tans in die media baie oor hierdie stelling bespiegel en gedebatteer en daar is nog nie uitsluitel verkry oor die stelling dat dubbelmediumonderrig tweetaligheid bevorder nie. Dit kan dalk wees dat sekere studente onder die indruk is dat tweetaligheid deur dubbelmediumonderrig bevorder word, terwyl die teenoorgestelde dalk eerder die geval is. Die studente se stelling spruit moontlik uit onkunde, en die kwessie sal eers verder nagevors moet word alvorens die aanname as korrek beskou kan word. Hier is dit ook belangrik om daarop te let dat die studente wat aangedui het dat hulle die T-opsie verkies, studente is wat ook aangedui het dat hul Afrikaanse taalvaardigheid reeds goed is.

Dit is kommerwekkend dat 50% van die studente wat die tolkdien gebruik het, aangedui het dat hulle glad nie 'n tolkdien in die toekoms sal gebruik nie (sien grafiek 12). Hier moet egter rekening gehou word met die klein lokaal waarin die derdejaarstudente hul lesings ontvang het. Soos reeds genoem, het die meerderheid van hierdie studente die tolkdien negatief ervaar aangesien die lesinglokaal te klein was en die studente deurgaans van die tolk se stem bewus was. Die navorser is dus van mening dat indien hierdie studie met 'n meer omvattende studie opgevolg word waarin slegs groot lesinglokale vir die tolkdien gebruik word, die studente se response baie meer positief sal wees.

Wanneer die proef in geheel beskou word, is die volgende resultate van belang: 52% van die respondente het aangedui dat die tolking hulle glad nie gesteur het tydens lesings nie; 39% het aangedui dat dit hulle effe gesteur het en 10% het gereken dat dit hulle baie gesteur het (sien grafiek 20). Tog was 71% van die studente van mening dat sodanige diens definitief aan die US benodig word (sien

grafiek 22). Dit is dus duidelik dat alhoewel daar steurende elemente was, daar 'n definitiewe behoefte aan 'n tolkdienst by die meeste studente bestaan. Indien daar dus in 'n opvolgstudie gefokus word op die elemente wat steurend tydens die tolking was, en oplossings daarvoor gevind word, kan klaskamertolking oorweeg word as deel van die oplossing van die huidige taalkwessie aan die US.

4.5.4 Waarneming

Die feit dat sommige studente tydens die tolking afgekyk en doelbewus nie na die dosent gekyk het nie, lei tot die gevolgtrekking dat hierdie studente dit moeilik gevind het om na die dosent te kyk en terselfdertyd na die tolk se stem te luister. Dit het dus intense konsentrasie geverg om na die tolking te luister. Dit is egter verstaanbaar dat dit aanvanklik 'n moeilike en verwarrende taak vir die aanhoorder kan wees.

Aangesien die tolk soms vasgesteek het by die Engelse vertaling van sekere woorde, word daar aanbeveel dat klaskamertolke in pare werk. Sodoende kan die een die ander met woordeskat help en kan hulle ook om die beurt tolk sodat elk periodiek 'n ruspouse neem. Laasgenoemde sal veral belangrik wees wanneer daar tydens dubbellesings getolk moet word. Dit is ook belangrik dat tolke altyd water saamneem.

Die feit dat die tolk soms vergeet het om op te hou skadutolk, wys ook daarop dat tolke verkieslik in pare moet werk sodat hulle foute aan mekaar kan uitwys. Die teenwoordigheid van 'n tweede tolk dien dus ook as gehaltebeheer.

Wat betref die skadutolking, het dit gebeur dat sommige studente na die skadutolking geluister het wanneer die dosent Engels gepraat het. Ander het die oorfone egter afgehaal en na die dosent geluister. Dit is dus onseker of die skadutolking wel nodig is wanneer die dosent oorskakel na die taal wat verstaanbaar is vir die student wat van die tolking gebruik maak.

Die klaskamertolk behoort hoofsaaklik drie rolle te vervul: dié van geleier, begripsfasiliteerder en kommunikasiefasiliteerder. Die geleierrol behels bloot die tolking van die spreker se boodskap in 'n ander taal. Die tolk as begripsfasiliteerder impliseer dat die tolk slegs die onderrigtaal meer toeganklik maak deur die verheldering van sekere begrippe vir daardie studente wat die onderrigtaal verstaan,

maar dit nie heeltemal onder die knie het nie. Daarteenoor is dit die kommunikasiefasiliteerder se taak om kommunikasie te fasiliteer vir daardie studente wat die onderrigtaal glad nie magtig is nie (Roy, 2002:350).

Vir die student wat dus net Engels magtig is, sowel as die drie studente met onderskeidelik Sepedi en Sotho as moedertaal, het die tolk as kommunikasiefasiliteerder opgetree aangesien sy die kanaal was wat die oordrag van boodskappe van die sender na die ontvanger gefasiliteer het. Vir die res van die studente wat die tolkdiens gebruik het, het die tolk bloot die akademiese taal meer toeganklik gemaak, met ander woorde hoofsaaklik die rol van begripsfasiliteerder.

Die tolk en dosent sal nou moet saamwerk en mekaar se rolle respekteer. Daarsonder sal 'n klaskamertolkdiens nie suksesvol geïmplementeer kan word nie. Daar moet dus oop kommunikasie tussen dié twee partye wees en die dosent moet die tolk geensins as 'n steurnis ervaar nie.

Die meerderheid studente wat die tolkdiens gebruik het, was van mening dat die tolk vooraf vir die lesings voorberei het en 'n getroue weergawe verskaf het van dit wat die dosent gesê het. Dit is nietemin in hierdie verband belangrik om te let op Baker (2006:329) se opmerking dat die tolk se weergawe soms as swak afgemaak word, terwyl die tolk bloot nie aan die student se verwagtinge voldoen het nie of die student nie die lesinginhoud verstaan het nie. Om hierdie rede word bandopnames aanbeveel en in hoofstuk vyf (paragraaf 5.3.4) bespreek.

4.5.5 Toetsing van hipoteses

As die proef in geheel beskou word, was die meerderheid van die response positief oor die tolkdiens en het die meerderheid sodanige diens as moontlik én nodig aan die US bestempel. Die eerste hipotese wat aan die begin van die studie gestel is (hoofstuk 1 [paragraaf 1.3]) – dat fluistertolking suksesvol tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US toegepas kan word – kan dus as waar beskou word.

Dat sommige studente die tolkdiens negatief ervaar het, kan egter nie buite rekening gelaat word nie. Alhoewel die grootste bydraende faktor die klein lokaal was waarin sommige van die lesings plaasgevind het en daar 'n duidelike oplossing daarvoor is, kan studente se negatiewe response in 'n

moontlike opvolgstudie op 'n meer diepgaande wyse ondersoek word. Hier is dit ook belangrik om daarop te let dat geen modus van onderrig of taalbeleid altyd alle studente tevrede sal stel nie, maar sodanige diens wel vir die meerderheid 'n ongekende verskil kan maak wat betref hul onderrigervaring.

Die tweede hipotese wat die studie gerig het, was dat tolkpraktyk tydens lesings tot die voordeel van studente is wat onderrig in hul moedertaal wil ontvang. Alhoewel daar enkele studente was wat aangedui het dat hulle die huidige onderrigmodus – dié van dubbelmediumonderrig – verkies, het slegs 2% van die studente aangedui dat 'n tolkdienst glad nie nodig is aan die US nie. Die tipe tolkdienst wat die navorser in hoofstuk vyf (paragraaf 5.4) aanbeveel, behels dat daar in slegs een taal onderrig word en in een taal getolk word. Aangesien studente hiervan bewus was en die meerderheid van hulle aangedui het dat 'n tolkdienst nodig is, beteken dit by implikasie dat hulle pro-moedertaalonderrig is. Die tweede hipotese van hierdie studie is dus waar.

Ten opsigte van die derde hipotese – naamlik dat fluistertolking tydens lesings sal lei tot tydbesparing – kon die proef nie finale uitsluitsel gee nie. Aangesien die etiese voorvereiste aan die navorser gestel is dat dubbelmediumonderrig (die T-opsie) steeds tydens die lesings moes geld, kon die navorser nie vasstel of meer lesinginhoud afgehandel kan word wanneer slegs een onderrigtaal gebruik word nie. Soos reeds genoem, het een van die dosente die vryheid geneem om merendeels Afrikaans tydens die lesings te gebruik om só die lesings vinniger af te handel as wanneer hy tussen Afrikaans en Engels wissel. Hy het bygevoeg dat daar sodoende meer tyd was vir die behandeling van verdere materiaal, vir administrasie asook gesprek met die studente. 'n Stelling wat vooraf as deel van hierdie hipotese gemaak is, is dat tyd bespaar sal word aangesien studente minder vrae sal hê oor die betekenis van wat die dosent gesê het. Tydens die proef was dit inderdaad die geval dat daar nie een keer tydens lesings aan die dosent gevra is wat hy/sy bedoel het nie. Hierdie deel van die hipotese is dus waar, maar dit kan nie onomwonde bewys word dat die derde hipotese in sy geheel ook waar is nie. Daar word aanbeveel dat hierdie hipotese in 'n opvolgstudie verder nagevors word.

4.6 Samevatting

Die studie het hoofsaaklik ten doel gehad om vas te stel of klaskamertolking suksesvol tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe toegepas kan word. Om hierdie rede is daar twee weke lank op baie klein skaal in 'n tweede- en derdejaarsklas getolk. Aangesien die verstektaalspesifikasie

van die US Afrikaans is en die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe die T-spesifikasie gebruik, is daar besluit om uit Afrikaans in Engels te tolk.

Danksy die tolk se formele opleiding, ervaring en noue samewerking met die dosente het die tolk haar goed van haar taak gekwyt. Die bewys hiervan lê in die volgende: Al die studente wat van die diens gebruik gemaak het, was van mening dat die tolk vir die lesings voorberei het en 73% het aangedui dat die tolk definitief 'n getroue weergawe van die dosent se boodskap gegee het.

Aangesien die derdejaarstudente se lesinglokaal baie klein was, was hulle ook die groep met die meeste negatiewe response oor die tolkdien. Hier moes die tolk langs en agter studente sit en was daar dus geen oop rye tussen studente en die tolk nie. Om hierdie rede het studente gekla dat hulle deurgaans twee stemme gelyktydig gehoor het en dat dit geklink het of iemand gedurig onderlangs praat. Gevolglik het die studente gesukkel om te konsentreer. Dit is dus duidelik dat die ideaal vir klaskamertolking is dat dit in 'n groot lokaal plaasvind met 'n mate van oop ruimte tussen die tolk en die studente.

Wanneer daar gekyk word na studente se ervaring van die huidige taalopsie in die Fakulteit, is 'n onverwagse bevinding gemaak: Alhoewel studente aangedui het dat Afrikaans en Engels om die helfte in klasse gebruik word, was die meerderheid te vinde vir 'n toekomstige klaskamertolkdien. Dit is dus 'n bewys daarvan dat die meerderheid studente moedertaalonderrig verkies.

Die drie hipoteses wat hierdie studie gerig het en in hoofstuk een (paragraaf 1.3) bespreek is, is met behulp van die proef almal direk of indirek as waar bewys. Die hipoteses was soos volg: i) fluistertolking kan suksesvol tydens lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US toegepas word; ii) tolkpraktyk tydens lesings is tot die voordeel van studente wat onderrig in hul moedertaal wil ontvang; en iii) fluistertolking tydens lesings sal lei tot tydbesparing (daar word egter aanbeveel dat hierdie hipotese in 'n opvolgstudie verder nagevors word). In geheel het respondente die tolkdien baie positief ervaar en daar bestaan oplossings vir die aspekte wat as negatief ervaar is.

In hoofstuk vyf word die bevindinge sowel as die tekortkominge van die studie aangebied. Sekere aanbevelings rakende die moontlike implementering van 'n tolkdienst in die Fakulteit word ook gemaak.

HOOFSTUK 5

AANBEVELINGS

“The greatest challenge, however, is to foster a society that embraces the practical, often time-consuming difficulties in an attempt to empower language users.” (Lesch, 2009:1)

5.1 Inleiding

Die hoofdoelstelling van hierdie studie was om die potensiaal van tolking in lesings in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch (US) na te vors. In hoofstuk een is die rasionaal en agtergrond van die studie dus uiteengesit, asook die verloop van die studie uitgespel. Ten einde ’n geheelbeeld van tolking en meer spesifiek tolking in die Suid-Afrikaanse konteks te kry, bied hoofstuk twee ’n literatuuroorsig van tolking sowel as ’n oorsig van die tolkpraktyk. Die verskillende tipes tolking is bespreek, sowel as die riglyne wat die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut aan tolke verskaf. Verder is gefokus op kwessies soos lojaliteit, kundigheid, outomatisasie en die debatte wat tans op die voorgrond is. Ten slotte is daar in hoofstuk twee gekyk na nasionale studies wat reeds oor tolking in die klaskamer uitgevoer is, asook die bevindinge van sodanige studies.

In hoofstuk drie is die taalkonteks en die onlangse geskiedenis van die taalsituasie aan die US bespreek. Hier het dit na vore gekom dat die taalsituasie aan die US oor die laaste paar jaar problematies begin raak het aangesien meer studente vir wie Afrikaans nie ’n eerste taal is nie, waaronder internasionale studente, hulle na die US as onderriginstansie begin wend het.

Met ’n soortgelyke situasie wat in 2003 aan die Noordwes-Universiteit (NWU) afgespeel het, is klaskamertolking aan die NWU deels as oplossing voorgestel. Volgens die NWU sou ’n tolkdienst meertaligheid meer funksioneel en onderrig terselfdertyd meer toeganklik maak. Gevolglik is ’n kleinskaalse klaskamertolkdienst in 2004 aan hierdie universiteit in die lewe geroep. Dit het intussen, ná ses jaar, uitgebrei tot ’n volskaalse dienst op hoofsaaklik die Vaaldriehoek- en Potchefstroom-kampus van die NWU (Eloff 2010). Die situasie aan die NWU, sowel as die inligting wat in hoofstuk twee en drie bespreek is, het aan die navorser ’n goeie agtergrond sowel as enkele riglyne verskaf vir die proef wat gepoog het om vas te stel wat die potensiaal van ’n klaskamertolkdienst in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US is. Dié proef is breedvoerig in hoofstuk vier bespreek, waaronder die bevindinge en gevolgtrekkings wat na afloop daarvan gemaak is.

By wyse van die proef is vasgestel dat 'n tolkdienst tydens lesings wel in die betrokke fakulteit moontlik is en dat die enkele probleme wat tydens tolking voorgekom het, maklik uit die weg geruim kan word. Alhoewel sommige studente tevrede is met die huidige taalspesifikasie in die Fakulteit, is bevind dat die meerderheid van hulle steeds ten gunste van 'n tolkdienst is. Dit dui dus op studente se behoefte aan sodanige diens. Die gevolgtrekking is ook gemaak dat noue samewerking tussen die tolk en dosent van kardinale belang is, aangesien dit 'n deurslaggewende rol in die tolk se voorbereiding speel. Daarnaas skep dit 'n vertrouensverhouding tussen die tolk en dosent wat die suksesvolle implementering van die tolkdienst help verseker.

Met inagneming van die taalkonteks aan die US sowel as die proef se bevindinge, is dit van belang om te fokus op die wyses waarop klaskamertolking moontlik in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe geïmplementeer kan word. Op grond van die suksesse sowel as struikelblokke wat deur die proef geïdentifiseer is, kan aanbevelings gemaak word wat betref die potensiaal en moontlike implementering van sodanige diens. Daar sal ook aangedui kan word binne watter taalspesifikasie van die US se taalbeleid daar moontlik ruimte vir tolking is.

5.2 Bevindinge

Die vernaamste bevindinge van die studie is soos volg:

- Klaskamertolking kan suksesvol in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die US uitgevoer word.
- Die meerderheid van die studente wat aan die proef deelgeneem het, waaronder dié studente wat tevrede is met die huidige taalspesifikasie van die Fakulteit, het 'n behoefte aan 'n tolkdienst tydens lesings en dus ook aan moedertaalonderrig.
- Die meerderheid van die studente en dosente wat aan die proef deelgeneem het, was ontvanklik vir die idee van 'n tolkdienst in die Fakulteit. Dosente sal dit in hul lesings verwelkom indien dit wel beskikbaar gestel word.
- Noue samewerking tussen die tolk en dosent is van groot belang aangesien dit 'n groot rol speel in die tolk se voorbereiding en dit ook 'n vertrouensverhouding tussen die tolk en dosent tot gevolg het wat uiteindelik die suksesvolle implementering van die diens help verseker.

- Studente se deelname aan klasgesprekke is problematies aangesien hulle soms meegevoer raak met dit wat hulle wil sê en dan baie vinnig praat, hul sinne swak formuleer en van die een gedagte na die ander rondspring. Dit bemoeilik die tolk se taak aansienlik.
- Hoe swakker die student se Afrikaanse taalvaardigheid, hoe meer het hy/sy by die tolkdien gebaat, en andersom.
- Hoe swakker die student se Afrikaanse taalvaardigheid, hoe meer sal hy/sy in die toekoms van 'n Engelse tolkdien gebruik wil maak, en andersom.

5.3 Aanbevelings

5.3.1 Grootte van klaskamers

Die resultate van die proef het duidelik daarop gewys dat die meerderheid studente wat lesings in 'n baie klein lokaal ontvang het, die klaskamertolkdien as baie steurend ervaar het vanweë die feit dat hulle die stem van die tolk en die dosent tegelykertyd gehoor het, wat tot 'n afname in konsentrasie gelei het. Dit is dus duidelik dat sodanige diens slegs suksesvol geïmplementeer kan word in lokale wat ruim genoeg is. 'n Lokaal met 'n mate van oop ruimte tussen die studente en die tolk is dus die ideaal. Sodoende sal enige steurnis as gevolg van die tolking tot 'n minimum beperk word.

5.3.2 Aanpassings

Die instelling van 'n klaskamertolkdien impliseer 'n skolingsproses vir dosente en studente, veral wat spraaktempo en duidelike formulering betref. Ten einde die tolk in die klaskamer te akkommodeer, sal studente moet leer om ietwat stadiger as gewoonlik te praat en hul sinne goed te formuleer wanneer hulle met die dosent praat. Die dosent kan ook stadiger praat en selfs studente se vrae herhaal. Studente én dosente sal geskool moet word betreffende die tolk se teenwoordigheid in die klas en sal moet besef dat dit tot almal se voordeel is om die tolk te akkommodeer. Om ietwat stadiger te praat is 'n minimale en nie-ontwrigtende aanpassing wat die leer-onderrig-situasie nie negatief sal beïnvloed nie. Ten einde te verhoed dat die tolk soms sukkel om die dosent te hoor, word aanbeveel dat laasgenoemde 'n mikrofoon gebruik.

Noue samewerking tussen dosente en tolke sal vereis word. Dit is belangrik dat dosente aan tolke die nodige professionele respek sal betoon en besef dat tolke 'n onmisbare taak in die klaskamer verrig. Wanneer sodanige vertrouensverhouding bestaan, sal dosente en tolke goed kan saamwerk en mekaar

akkommodeer. Sodoende sal studente die tolk ook nie ondermyn nie. Hierdie verhouding is veral belangrik aangesien die dosent en tolk deurentyd kontak moet behou sodat die tolk vooraf vertrouwd met die klasnotas kan raak en vir lesings kan voorberei. In hierdie verband noem Le Roux (2007:140) die moontlikheid dat die tolk en die dosent soms voor 'n lesing vergader sodat die tolk hom/haar kan vergewis van die beplande lesinguitkomst.

Daar sal ruimte gelaat moet word vir die hantering van klagtes oor die tolkdien. Studente en dosente moet dus weet hulle word geken in die implementering van die diens en dat gehoor gegee sal word indien daar aspekte van die diens is wat hulle as negatief beskou.

5.3.3 Tolke

Die tolk sal 'n professionele ingesteldheid moet ontwikkel wat insluit dat die tolk te alle tye entoesiasies oor sy/haar werk sal wees en dit ook in sy/haar produksie sal laat blyk. Sodoende sal studente nie na monotone produksie hoef te luister nie en geïnteresseerd bly. Feinauer (2005:162) is dit hiermee eens wanneer sy sê dat om met tale te werk 'n professie is en dat 'n taalpraktisyn om hierdie rede professioneel moet optree. Sy voeg by dat 'n taalpraktisyn se optrede en werksverrigting van 'n hoë standaard moet wees, en meen professionaliteit is onder meer om: i) meer as bloot bekwaam te wees, ii) professionele trots te hê, iii) standarde te respekteer, en iv) 'n professionele ingesteldheid te ontwikkel. Volgens Feinauer moet 'n taalpraktisyn voortdurend na persoonlike professionele ontwikkeling streef.

Soos in hoofstuk vier (paragraaf 4.5.2) bespreek, sou die tolk wat tydens die proef gebruik is, haar moontlik nie so goed van haar taak kon kwyt sonder die ervaring en opleiding waaroor sy reeds by die aanvang van die proef beskik het nie. Die moontlikheid bestaan egter dat die gebruik van gekwalifiseerde en ervare tolke in die klaskameropset nie kostedoeltreffend sal wees nie. Indien gekwalifiseerde en ervare tolke op grond van 'n kosteberekening te duur blyk te wees, kan dit oorweeg word om gebruik te maak van studente wat indiensopleiding ondergaan, soos aan die NWU (Blaauw, 2007:6). Sodoende word daar verseker dat tolke oor die nodige vakkennis en -terminologie beskik. Op hierdie manier word die tolk ook nie as 'n buitestander gesien nie omdat hy/sy 'n medestudent is. Deur die gebruik van studente wat in diens opgelei word (eerder as professionele tolke wat professionele tariewe hef), kan uitgawes beperk word en raak die implementering van die diens meer haalbaar. Dit

sal terselfdertyd dien as werkskepping vir studente wat deelyds geld wil verdien. Hier kan die US 'n vergoeding vir die “studentetolke” vasstel.

Dit sal ook belangrik wees dat tolke gereeld – maandeliks of kwartaalliks – vergader sodat probleme geïdentifiseer kan word en daar saam na oplossings gesoek kan word. Op hierdie manier kan daar 'n samehorigheidsgevoel onder tolke gekweek word en sal hulle verseker wees van 'n platform waarna hul probleme sowel as suksesse gebring kan word.

Wat betref die vraag of tolke alleen of in pare moet werk, word daar aanbeveel dat tolke in pare werk. Soos reeds genoem, het die tolk haar goed van haar taak gekwyt en dit is deur studente se response bevestig. Alhoewel die tolk gemeen het dat twee tolke oorbodig is, beveel die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut (2007:1-2) aan dat simultaantolke slegs in skofte van 30 minute werk. Aangesien die duur van 'n lesing aan die US 50 minute is, sal tolke dus moontlik in pare moet werk. Sodoende kan hulle beurtelings tolk en periodiek 'n ruskans kry. Dit sal vanselfsprekend voordelig wees tydens dubbellesings (100 minute). Op hierdie manier kan tolke mekaar help wat betref woordkeuse wanneer hulle dalk vashaak. Tolke wat in pare werk, sal ook waardevol wees tydens gehaltebeheer, deurdat hulle mekaar se werk sal kan assesseer.

Blaauw en De Kock (2008:97) beveel ook aan dat tolke in spanne van twee werk en nie vir langer as 20-30 minute aaneen tolk nie. Hulle stel voor dat 'n span uit 'n hooftolk en 'n assistent bestaan. Buiten tolking sal die assistent hoofsaaklik verantwoordelik wees vir die laai van die tolktoerusting se batterye, die uitdeel van die oorfone en die instel van die volume en kanaal vir die aanhoorders (Le Roux, 2007:136). Algehele uitsluitel hieroor is egter nie tydens die proef verkry nie en dit bly dus 'n kwessie vir oorweging.

5.3.4 Assessering en gehaltebeheer

Die belangrikste aspek vir oorweging en wat moontlik sal bepaal of 'n klaskamertolkdienst suksesvol geïmplementeer sal kan word, is assessering. Sou sodanige diens van stapel gestuur word, sal dit deurlopend geassesseer moet word.

Vraelyste sal dus gereeld aan studente en dosente uitgedeel moet word ten einde hul terugvoer oor die diens te verkry. Die tolking kan ook lukraak op band opgeneem en nagegaan word vir die doeleindes van gehaltebeheer. Laasgenoemde is veral belangrik indien die dosent slegs Afrikaans in die lesing gaan gebruik. Die gehalte van die tolking moet dan van so 'n aard wees dat die studente wat van die tolkdien gebruik maak, nie benadeel word nie. Volgens Le Roux (2007:138) kan die bandopnames selfs getranskribeer word en dan met die bronteks vergelyk word ten einde te evalueer of daar getrou getolk is. Aangesien leemtes in die tolkproses hierdeur uitgewys sal word, kan die bandopnames ook dien as hulpmiddel tydens die opleiding van tolke.

Volgens Sawyer (2004:5) noodsaak gehalteonderrig voldoende assessering, aangesien dit as bewys dien van die bereiking van die doelstellings van 'n sekere praktyk, al dan nie. Tyler (1951:47) is dit hiermee eens wanneer hy sê opvoedkundige assessering is “[not] a process quite apart from instruction, but an integral part of it”. By wyse van assessering kan belanghebbendes 'n beter begrip verkry van die funksionering van tolking tydens lesings. Glaser en Nitko (1971:625) sluit ook hierby aan wanneer hulle sê assessering bied die kritiese komponent wat benodig word om (in hierdie geval) klaskamertolking te ontwikkel, te bevorder en te evalueer. Assessering sal dus 'n integrerende deel uitmaak van die toepassing van klaskamertolking en dit sal met behulp daarvan wees dat belanghebbendes sal kan bepaal of klaskamertolking suksesvol geïmplementeer word. Assessering is ook baie nou verweef met die ander komponente wat bydra tot suksesvolle klaskamertolking, waaronder die doelstellings en uitkomst daarvan, en die insette van studente, dosente en tolke.

Wanneer hierdie aanbevelings in oënskou geneem word, kom die erns van assessering baie duidelik na vore en dit is dus 'n aspek wat uitgelig moet word.

5.3.5 Skaal

Net soos in die geval in 2004 aan die NWU, word die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aangeraai om die diens aanvanklik op 'n baie klein skaal aan te bied. Alvorens dit kan gebeur, moet die taaldemografie van studente in elke departement bepaal word en die Fakulteit dit van alle ander relevante inligting vergewis. Die volgende sal hier belangrik wees (aangepas uit Webb, 2006:3):

- Studente en dosente se taalkennis, -vaardighede, -voorkeure, -menings, -houdings, -gedragsspatrone en -behoefes;

- studentegetalle voorgraads en nagraads, asook voltyds en deelyds;
- getal internasionale studente;
- huistaalverspreiding van studente en dosente;
- voorkeurtaal van studente en dosente;
- getal modules per departement en aanbiedingstaal daarvan; en
- beskikbaarheid van studiemateriaal of -gidse in Afrikaans en Engels.

Klasse met 'n groot komponent Engelse studente sal geskik wees vir die aanvanklike tolkdien. In hierdie gevalle word parallelmediumonderrig nie voorgestel nie aangesien die tolkdien juis help om nié studente uit verskillende taal- en kultuuragtergronde van mekaar te skei nie. Soos reeds in hoofstuk twee (paragraaf 2.5.1.3) genoem, is Verhoef en Blaauw (2007:5) dit hiermee eens aangesien hulle meen 'n tolkdien bied aan studente uit verskillende taalagtergronde die geleentheid om op 'n natuurlike manier met mekaar om te gaan. Dit lei weer tot 'n samehorigheidsgevoel onder die studente, wat gewoonlik tydens parallelmediumonderrig verlore gaan (Verhoef, 2006:5).

Nadat tolke gereeld vergader het, gehaltebeheer toegepas is en terugvoer van dosente en studente ontvang is, kan hindernisse en suksesse geïdentifiseer en strategieë in plek gestel word om die hindernisse te oorbrug. Slegs nadat hierdie stappe gedoen is, kan die uitbreiding van die tolkdien moontlik oorweeg word.

5.3.6 Enkele ander kwessies ter oorweging

Indien die instelling van 'n tolkdien in die toekoms wel oorweeg word, moet die volgende aanbevelings in ag geneem word:

- Die akademiese omgewing waarin onderrig plaasvind, sal op so 'n manier ingerig moet word (by wyse van voldoende tolktoerusting) dat leer en onderrig steeds optimaal kan plaasvind (Sawyer, 2004:5).
- Indien probleme uit die tolkdien voortspruit, moet gehoor gegee word aan alle belanghebbendes se insette en hulle moet dan voorstelle ter tafel lê om die spesifieke probleme te oorbrug.

- Die uitkomste en doelstellings van die klaskamertolking moet duidelik uiteengesit word alvorens implementering enigsins geskied. Sodoende kan verwarring uitgeskakel word wanneer hierdie uitkomste en doelstellings geassesseer moet word (Sawyer, 2004:7-8).
- Die manier waarop gehaltebeheer gaan plaasvind, moet duidelik gestipuleer word. Dit sal sogenoemde “hit-and-miss methods of performance evaluation”, soos beskryf deur Hatim en Mason (1997:198), verhoed.
- Daar moet op hoogte gebly word van die nuutste tegnologie, strategieë en ontwikkeling op die gebied van klaskamertolking, en goeie wisselwerking moet tussen opleiding en diensverskaffing ontwikkel (sien weer Lesch 2009 oor die opleiding van tolke aan die US).
- Daar moet opnuut ’n liefde en respek vir tale gekweek word. Studente moet dus deurentyd bewus wees van medestudente met ander taalagtergronde en -voorkeure as hul eie.

5.4 Beperkinge van die studie

Buiten die suksesse en bevindinge van hierdie studie is dit ook belangrik om daarop te let dat sekere elemente die studie wel in ’n mate beperk het, waaronder die duur van die proef wat uitgevoer is. Die proef is slegs in drie lesings van ’n tweedejaarsklas en drie lesings van ’n derdejaarsklas uitgevoer. Goeie terugvoer van dosente, studente en die tolk is wel verkry, maar die duur van die proef was egter te kort om beduidende veralgemenings oor klaskamertolking te kan maak. Om hierdie rede word ’n meer omvattende opvolgstudie aanbeveel, waaronder ’n proef wat oor ’n langer tydperk strek.

Die afwesigheid van studente was ook problematies aangesien nie alle studente wat vir die betrokke vakke geregistreer is, al die lesings bygewoon het waarin die proef uitgevoer is nie. Die ideale situasie sou wees dat alle lesings deur alle studente bygewoon is, waardeur studente se begrip van die proef en tolkdien verhoog sou kon word en dus ook tot meer omvattende en moontlik meer positiewe terugvoer sou lei.

’n Ander faktor wat die studie in ’n mate beperk het, is die feit dat daar weens onvoorsiene omstandighede slegs een tolk tydens die proef gebruik is. Alhoewel die tolk haar goed van haar taak gekwyt het, sou die ideaal gewees het dat twee tolke gebruik is sodat hulle mekaar se werk kon assesseer, mekaar kon bystaan met woordkeuses, en mekaar kon aflos.

Soos reeds in hoofstuk vier (paragraaf 4.3.4) genoem, was 'n vereiste vir die uitvoer van die proef dat die klasopset geensins verander word nie en dat die verstektaalopsie (die T-opsie) steeds tydens die lesings geld. Gevolglik is daar slegs tydens die helfte van die lesings getolk en nie vir die volle duur daarvan nie. Die navorser meen dat indien daar vir die volle duur van die lesings getolk is, studente en dosente ook moontlik 'n meer omvattende begrip van 'n klaskamertolkdiens sou kon bekom en moontlik meer positiewe terugvoer oor die diens sou gee.

Buiten bogenoemde was 'n ander beperkende faktor die feit dat die studie slegs in een departement van een fakulteit uitgevoer is. Om hierdie rede het die bevindinge van die studie ook slegs betrekking op een departement. Dit word dus aanbeveel dat dieselfde proef ook in ander departemente en fakulteite van die US uitgevoer word.

5.5 Samevatting

Klaskamertolking in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe is wel haalbaar en kan aangebied word as *deel* van die oplossing vir studente met uiteenlopende taalbehoefte sowel as vir die huidige taalkwessie aan die US. Hierdie gevolgtreking word gemotiveer deur die ontvanklikheid van die dosente sowel as die meeste studente vir klaskamertolking, die oorbrugbaarheid van die meerderheid hindernisse wat ervaar is, en die feit dat die drie hipoteses direk of indirek waar is. Alhoewel hierdie studie klaskamertolking as 'n moontlike oplossing sien, moet belanghebbendes egter steeds op innoverende wyse na oplossings soek wat betref die problematiese aard van taal aan tersiêre instellings.

Indien die genoemde aanbevelings in ag geneem word tydens die toepassing van klaskamertolking, sal dit tot gevolg hê dat diegene wat by die tolkdienste betrokke is, deurlopend verantwoording aan belanghebbendes sal moet doen. Sodoende sal hindernisse deurlopend geïdentifiseer en innoverende maniere gevind kan word om dit te voorkom. Gevolglik sal 'n gehaltdiens aan die studentegemeenskap gelewer kan word.

'n Kosteberekening moet gedoen word om vas te stel hoe haalbaar die diens vanuit 'n finansiële oogpunt is. Lewis Purser, die algemene rapporteur van die Europese Universiteitsvereniging (2001:28), sê egter tereg: "Education is never a cheap option, but it is the only solid long-term investment in economic, social and cultural development."

BRONNELYS

Ag tog gee my net 'n tolk. 2008. Beskikbaar by:

<http://www.boerevryheid.co.za/forums/showthread.php?t=11982> (toegang verleen op 16 Januarie 2009).

Aronin, L. & Singleton, D. 2008. Multilingualism in a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1): 1-16.

Baker, M. 2006. Contextualization in translator- and interpreter-mediated events. *Journal of Pragmatics*, 38(3): 321-337.

Bergan, S. 2001. Language policies in higher education: Invitation to a debate. In Bergan, S. (red.) *Language policies in higher education: Invitation to a debate*. Raad van die Hoëronderrig- en Navorsingskomitee van Europa, 8-19.

Blaauw, J. 2006. The training of interpreters for simultaneous interpreting of university lectures. Referaat gelewer tydens die kongres met die titel *International Association for Translation & Intercultural Studies* gehou by die Universiteit van die Wes-Kaap, 11-14 Junie, Bellville.

Blaauw, J. 2007. Recruitment and training to source interpreters for educational interpreting. *Muratho* Oktober, 5-8.

Blaauw, J & De Kock, E. 2008. Are longer interpreting turns than the norm possible within an educational interpreting environment? In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 82-97.

Blignault, A. 2007. Kan enige taalpraktisyn 'n suksesvolle tolk wees? – 'n Onderzoek na die persoonlikheidseienskappe van die suksesvolle tolk. *Muratho*, Oktober, 15-18.

- Bothma, R & Verhoef, M. 2008. Assessing the role of the interpreter in facilitating classroom communication. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 135-157.
- Brynard, P.A. 2007. The policy gap in South Africa. *Journal of Public Administration*, 42(3): 357-365.
- Carstens, W.A.M. 2003. *Norme vir Afrikaans: Enkele riglyne by die gebruik van Afrikaans*. Pretoria: Van Schaik.
- Charness, N., Krampe, R. & Mayr, U. 1996. The role of practice and coaching in entrepreneurial skill domains: An international comparison of life-span chess skill acquisition. In Ericsson, K.A., Mahwah, N.J. & Lawrence, E. (reds.). *The road to excellence: Acquisition of expert performance in the arts and sciences*. Mahwah: N.J. Erlbaum, 51-80.
- Cokely, D. 1992. *Interpretation: A sociolinguistic model*. Burtonsville, MD: Lingstok Press.
- Crawford, A. 1994. *Black patients/white doctors: Stories lost in translation*. Geleentheidspublikasie van die Nasionale Taalprojek. Kaapstad: Nasionale Taalprojek.
- De Groot, A. 2000. A complex skill approach to translation and interpreting. In Tirkonnen-Conduit, S. & Jääskeläinen, R. (reds.). *Tapping and mapping the processes of translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 53-70.
- Departement Institusionele Navorsing. 2010. *Inskrywings volgens huistaal en jaar*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Departement van Onderwys. 2002. *Taalbeleid vir Hoër Onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Du Plessis, T. 1999. The translation and interpreting scenario in the new South Africa. In Erasmus, M. (red.). *Liason interpreting in the community*. Pretoria: Van Schaik.

Eloff, T. (Onderhoud met hom gevoer deur Freek Robinson). 2010, 16 Maart. *Robertson Regstreeks* (televisieprogram). kykNET.

Erasmus, M. (red.). 1999. *Liason interpreting in the community*. Pretoria: Van Schaik.

Ericsson, K.A. 2000. Expertise in interpreting: Insights from adopting an expert-performance perspective. Referaat gelewer tydens die Ascona II-slypskool met die titel *Complex cognitive processes: Simultaneous interpreting as a research paradigm* gehou te Monte Verità, 1-6 Julie, Ascona, Lugano.

Feinauer, I. 2005. Language practitioners and standards. In *Rights in practice: A compendium on the rights of language practitioners and their clients*. Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut: Pretoria, 162-164.

Frishberg, N. 2000. An interpreter creates the space. In Emmorey, K. & Lane, H. (reds.). *The signs of language revisited: An anthology to Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah: N.J. Erlbaum, 169-192.

Garman, M. 1990. *Psycholinguistics*. Cambridge, VK: Cambridge University Press.

Gile, D. 1990. Scientific research vs. personal theories in the investigation of interpretation. In Gran, L. & Taylor, C. (reds.). *Aspects of applied and experimental research and conference interpretation*. Udine: Campanotto, 28-41.

Gile, D. 1995. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.

Glaser, R. & Nitko, A.J. 1971. Measurement in learning and instruction. In Thorndike, R.L. (red.). *Educational measurement*. Washington: American Council on Education, 625-670.

González, R.D., Vásques, V.F. & Mikkelsen, H. 1991. *Fundamentals of court interpretation: Theory, policy and practice*. Carolina Academic Press.

Halliday, M.A.K. 1978. *Language as sosial semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londen: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. 1985. *Spoken and written language*. Victoria (Australië): Deakin University Press.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1989. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Hatim, B. & Mason, I. 1997. *The translator as communicator*. Londen en New York: Routledge.

HAT: Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 2005. 5de uitgawe. Maskew Miller Longman: Kaapstad.

Henrard, K. 2001. Language rights and minorities in South Africa. *International Journal on Multicultural Societies*, 3(2): 78-98.

Hoffman, R.R. 1997. The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting. *Interpreting*, 2(1/2): 189-230.

Jones, R. 1998. *Conference interpreting explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kriel, M. 2002. Approaches to multilingualism in language planning and identity politics – a critique. *Society in Transition* 2003, 34(1): 159-176.

Le Roux, M. 2007. Die rol van die opvoedkundige tolk in 'n tersiêre klaskamer. *Ongepubliseerde MA-verhandeling*. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.

Lesch, H.M. 2008. *Klasnotas: The effort models in interpretation*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Lesch, H.M. 2009. Contextualising the interpreting practice. In Lesch, H.M. (red.). *Interpreting reader – a selection of essays*. Departement Afrikaans en Nederlands, Stellenbosch: SUN MeDIA, 1-12.

Lotriet, A. & Olivier, H. 2006. Academic interpreting as a means of inclusion. Referaat gelewer tydens die Eerste Nasionale MIDP Simposium met die titel *Multilingualism & Exclusion* gehou by die Universiteit van die Vrystaat, 24-26 April, Bloemfontein.

Lubbe, J., Du Plessis, T., Truter, E. & Wiegand, C. 2004. *Final report on the first South African language minority rights project, 1 January 2002 – 31 December 2002*. Verslag saamgestel vir PanSALB deur die Eenheid vir Taalfasilitering en -bemagtiging, Universiteit van die Vrystaat. Beskikbaar by: www.uovs.ac.za/faculties/documents/01/153/D025/12840-LRM_2002.pdf (toegang verleen op 12 Julie 2009).

Mathey, G. 2007. Classroom interpreting at secondary school level: A case study. *Muratho* Oktober, 13-158.

Metzger, M. 1995. The paradox of neutrality: A comparison of interpreters' goals with the reality of interactive discourse. *Ongepubliseerde doktorsale proefskrif*, Washington, D.C.: Georgetown University.

Metzger, M. 1999. *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Mikkelsen, H. 1999. *Interpreting is interpreting – Or is it?* Beskikbaar by: <http://www.acebo.com/papers/interp1.htm> (toegang verleen op 13 Junie 2009).

Moeketsi, R. 1999. *Discourse in a multilingual and multicultural courtroom: A court interpreter's guide*. Pretoria: Van Schaik.

Moser-Mercer, B. 1997a. Process models in simultaneous interpretation. In Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (reds.). *The interpreting studies reader*. Londen en New York: Routledge, 148-161.

Moser-Mercer, B. 1997b. Beyond curiosity: Can interpreting research meet the challenge? In Danks, J.H., Shreve, G.M., Fountain, S.B. en McBeath, M.K. (reds.). *Cognitive processes in translation and interpretation*. Londen: Sage.

Moser-Mercer, B., Frauenfelder, U.H., Casado, B. & Künzli, A. 2000. Searching to define expertise in interpreting. In Dimitrova, B.E. & Hyltenstam, K. (reds.). *Language processing and simultaneous interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Mwaniki, M.M. 2004. Language planning in South Africa: Towards a language management approach. *Ongepubliseerde PhD-proefskrif*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Napier, J. 2004. Interpreting omissions: A new perspective. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 6(2): 117-142.

Ngubane, S. 2007. Response to Prof Nicholas Ostler's Paper: Multilingualism in a Globalized Society: Today and Tomorrow. Referaat gelewer tydens 'n Woordfees-simposium met die titel *Multilingualism in South Africa – Every language a home* gehou by die Universiteit Stellenbosch, 8 Maart, Stellenbosch, 42-46.

Ngubane, S. 2010. Toespraak gelewer tydens PanSALB se Veeltaligheidstoekennings gehou by die Sandtonse Konferensiesentrum, 20 Februarie, Johannesburg. Beskikbaar by: <http://www.pansalb.org.za/> (toegang verleen op 10 Augustus 2010).

Noordwes-Universiteit. 2009. *NWU se simultane tolking bevoordeel opvoeding op alle vlakke*. Beskikbaar by: http://www.nwu.ac.za/opencms/export/NWU/html/news/news168_a.html (toegang verleen op 16 Januarie 2009).

Olivier, H. 2007. Exploring the differences between conference interpreters and educational interpreters. *Muratho*, Oktober, 10-11.

- Olivier, H. 2008. Process, product and performance: Exploring the differences between conference interpreters and educational interpreters. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 99-113.
- Painter, D. 2007. A new linguistic dispensation: Language beyond the nation-state. Referaat gelewer tydens 'n Woordfees-simposium met die titel *Multilingualism in South Africa – Every language a home* gehou by die Universiteit Stellenbosch, 8 Maart, Stellenbosch, 6-9.
- Partridge, M. 2008. Influences on the interpreter's performance in the classroom. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 67-81.
- Pienaar, M. 2007. Implementing multilingualism in a SA tertiary class room "I can understand more better". Ongepubliseerde verslag gelewer na afloop van die ondersoek met die titel *Implementering van die taalbeleidstudie* aan die Universiteit van Johannesburg. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- Pöchhaker, 1994. *Simultandolmetschen als complexes Handeln*. Tübingen: Günter Narr.
- Pöchhacker, F. 2004. *Introducing interpreting studies*. Londen en New York: Routledge.
- Purser, L. 2001. The bilingual university. In Bergan, S. (red.). *Language policies in higher education: Invitation to a debate*. Raad van die Hoëronder- en Navorsingskomitee van Europa, 20-29.
- Reagan, T.G. 1995. Language planning and language policy in South Africa: A perspective on the future. In Meshtrie, R. (red.). *Language and social history: Studies in South African sociolinguistics*. Kaapstad: David Phillips, 319-328.
- Robinson, D. 1997. *Becoming a translator: An accelerated course*. Londen: Routledge.
- Roy, C. 2000. *Interpreting as a discourse process*. Oxford: Oxford University Press.

Roy, C.B. 2002. The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters. In Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (reds.). *The interpreting studies reader*. Londen en New York: Routledge, 345-352.

Russo, M. 2005. *Language and culture: Forms of interpreting: A journey into interpreters' human, cultural and linguistic awareness*, Tarleton State University. Beschikbaar by: http://www.tarleton.red.u/~honors/Russo_lecture_fin_pdf_s05.pdf (toegang verleend op 13 Junie 2009).

Sachs, A. 1994. *Advancing human rights in South Africa*. Kaapstad: University Press.

Sawyer, D.B. 2004. *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam: John Benjamins.

Sayed, Y. 2002. Educational policy in South Africa: From opposition to governing and implementation. *International Journal of Educational Development*, 22:29-33.

Schlemmer, L. 2008. Voorgraadse studente op die Universiteit van Stellenbosch en die Taalbeleid: 'n Strategiese opname. PRAESA.

Searle, J. 1983. *Intentionality*. Cambridge, VK: Cambridge University Press.

Setton, R. 1998. Meaning assembly in simultaneous interpretation. In Pöchhacker, F & Shlesinger, M. (reds.). *The interpreting studies reader*. Londen en New York: Routledge, 178-202.

Setton, R. 1999. *Simultaneous interpretation: A cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Setton, R. 2001. *Deconstructing SI: A contribution to the debate on component processes*. ETI, Universiteit van Genève.

Setton, R. & Motta, M. 2007. Syntacrobatics: Quality and reformulation in simultaneous-with-text. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 9(2): 199-230.

Shackman, J. 1984. *The right to be understood: A handbook on working with, employing and training community interpreters*. Cambridge: National Extension College.

Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education – or worldwide human rights?* Mahwah: N.J. Erlbaum.

Strydom, H. & Pretorius, L. 2000. On the directives concerning language in the new South African Constitution. In Deprez, K. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and government*. Pretoria: Van Schaik, 111-120.

Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut. 2007. *Working conditions for professional interpreters*.

Beskikbaar by:

http://translators.org.za/sati_cms/downloads/dynamic/working_with_interpreters_english.pdf?PHPSESSID=658aa96ba3279873a28e931025ee2632 (toegang verleen op 20 Februarie 2009).

Ting-Toomey, S. 1985. Towards a theory of conflict and culture. In Gudykunst, W.B., Lea, P.S. & Ting-Toomey, S. (reds.). *Communication, culture and organisational processes*. Newbury Park, CA: Sage, 71-86.

Tyler, R. 1951. The functions of measurement in improving instruction. In Lindquist, E.F. (red.). *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education.

Universiteit Stellenbosch. 2005. *Senaatsvergadering van 30 November 2005: Besluiteregister*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2007a. Notule van die vergadering van die Konvokasie, 8 November 2007 om 19:00 in die HB Thom-teater. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2007b. *US Taalgesprek: Verantwoording: Wat die UK van die Konvokasie tussen 2002 en 2007 gedoen het aan die mandate wat die jaarvergaderings aan hom gegee het.* Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2007c. *Diskussiedokument: Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch.* Eerste Konsep, 16 Oktober 2007. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2008a. *Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008.* Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2008b. *Taalplan van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008.* Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch. 2009. *Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe: Jaarboek.* Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Universiteit Stellenbosch, 2010. Modules: jaar 2010: Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Valero-Garcés, C. & Martin, A. 2008. *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas.* John Benjamins: Amsterdam.

Van Rooy, B. 2005. The feasibility of simultaneous interpreting in university classrooms. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 23(1): 81-90.

Verhoef, M. 2006. *Die Afrikaanse universiteit van die toekoms: Waar kennis en taal mekaar insluit: Die NWU-model.* Beskikbaar by:

<http://www.vryeafrikaan.co.za/site/lees.php?id=629&PHPSESSID=0ae1red.-f200ab0fbebe4f0e305ee374a9> (toegang verleen op 16 Januarie 2009).

Verhoef, M. 2007. Benchmarking the quality management process of educational interpreting services at North-West University. *Muratho* Oktober, 8-9.

Verhoef, M. 2008. Accounting for paralanguage and non-verbal communication in the educational interpreting service rendered at the North-West University. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 160-178.

Verhoef, M. & Blaauw, J. 2007. Educational interpreting at North-West University: A brief history and explanation. *Muratho* Oktober, 3-5.

Verhoef, M. & Du Plessis, T. 2008. Educational interpreting – a means to bridge the policy gap in pursuit of a multilingual education system in South Africa. In Verhoef, M. & Du Plessis, T. (reds.). *Multilingualism and educational interpreting: Innovation and delivery*. Van Schaik: Pretoria, 1-17.

Visser, M.W. 2008. Accomplishing a balancing act as a bilingual university: The challenge at Stellenbosch University, South Africa. In Nickenig, C. & Veronesi, D. (reds.). *Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 1-16.

Wallmach, K. & Kruger, A. 2002. *Principles of interpreting I*. BA-program in Hoftolking. Departement Linguistiek, UNISA. Pretoria.

Webb, V. 2006. Voorwaardes vir die behoud van Afrikaans as wetenskapstaal: 'n Taalbeplanningsperspektief. Referaat gelewer op die taalberaad met die titel 'n *Volhoubare plek vir Afrikaans in die tersiêre onderwy* gehou by die Universiteit Stellenbosch, 1-2 September, Stellenbosch.

Wetgewing

Republiek van Suid-Afrika. 1996a. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika soos aangeneem deur die Grondwetlike Vergadering op 8 Mei 1996 en gewysig op 11 Oktober 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 1996b. Nasionale Onderwysbeleidswet. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 1997. Wet op Hoër Onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.

Republiek van Suid-Afrika. 2003. Suid-Afrikaanse Talewet. *Staatskoerant*, 1514. Pretoria: Staatsdrukker.

Informele onderhoude

De Stadler, L.G. Augustus 2009. Taalsentrum, Universiteit Stellenbosch.

Visser, M.W. Augustus 2009. Departement Moderne Vreemde Tale, Universiteit Stellenbosch.

Persoonlike e-pos

De Stadler, L.G. (lgds@sun.ac.za), 18 Mei 2010. Re: Tolkdiensoef: E-pos aan M. Clausen (14436248@sun.ac.za.).

Verhoef, M. (Marlene.Verhoef@nwu.ac.za), 29 Julie 2009. Re: Klaskamertolking aan die NWU: E-pos aan M. Clausen (14436248@sun.ac.za.).

Visser, M.W. (mwv@sun.ac.za), 1 Julie 2010. Re: Vraag oor verwantskap tussen Afrikaans en Afrikatale: E-pos aan M. Clausen (14436248@sun.ac.za.).

.

BYLAE

BYLAAG A

Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008

Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch

Soos gewysig April 2008

Die kern van die beleid

Die Universiteit is verbind tot die gebruik en volgehoue ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal in 'n meertalige konteks. Taal word aan die Universiteit gebruik op 'n wyse wat gerig is op die omgang met kennis in 'n diverse samelewing.

1. Inleiding

Die kernfunksie van die Universiteit Stellenbosch is die omgang met kennis. Die kennisspektrum van die Universiteit is beperk vir sover 'n aantal fokusareas die kern daarvan vorm en uitgebreid in die sin dat dit beide oor 'n verskeidenheid akademiese dissiplines strek en sowel voor- en nagraadse leer en onderrig as navorsing behels.

Die Universiteit gaan daarvan uit dat die internasionale verband van wesenlike belang is vir die omgang met kennis. Terselfdertyd bevind die Universiteit hom in 'n plaaslike sosiokulturele verband, binne Suid-Afrika en spesifiek in die Wes-Kaapse streek. Die Universiteit wil die kennis wat onder andere binne internasionale verband geskep word, plaaslik aanwend met inagneming van die diversiteit van die regionale en die nasionale gemeenskap.

Een aspek van die diversiteit van ons samelewing is dat 'n verskeidenheid tale daarin funksioneer. Die verlening van amptelike status in die Grondwet aan elf verskillende tale kom daarop neer dat elkeen van hierdie tale as bate erken word wat aangewend word as middel om die land se menslike potensiaal te help ontwikkel. Ten einde die menslike potensiaal van die land na behore te ontsluit, moet hierdie belangrike persoonlike, professionele en sosiale bate op kollektiewe grondslag deur die Suid-Afrikaanse tersiêre onderwyssektor ontgin word.

Die Universiteit lewer teen hierdie agtergrond 'n bydrae tot die ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal, maar neem daarmee saam die multikulturele en meertalige Suid-Afrikaanse werklikheid in ag deur, naas die besondere fokus op Afrikaans, ook rekening te hou met Engels en isiXhosa.

2. Beginselstandpunte

Die Taalbeleid van die Universiteit word uitgevoer met inagneming van die volgende belangrike beginselstandpunte:

1. Die Universiteit is 'n sentrum van uitnemendheid wat gerig is op die produksie van kennis deur navorsing, leer en onderrig.
2. Die Universiteit erken en respekteer die kernwaardes wat in die Suid-Afrikaanse Grondwet vervat word.
3. Die Universiteit hou rekening met strategiese nasionale beleid en beleidvormings-prosesse.
4. Die Taalbeleid neem die waardes en uitgangspunte wat in die Strategiese Raamwerk van die Universiteit beskryf word in ag.
5. Die Universiteit erken die besondere status van Afrikaans as 'n akademiese taal en aanvaar die verantwoordelikheid om Afrikaans as akademiese taal te bevorder.
6. Die Universiteit erken die status van Engels as belangrike plaaslike, maar ook as erkende internasionale akademiese taal.
7. Die Universiteit erken die status van isiXhosa as belangrike plaaslike, maar ook as ontluikende akademiese taal en wil, binne die perke van wat doenlik is, aktief meewerk aan die ontwikkeling daarvan.
8. Die Taalbeleid neem die diversiteitsdoelwitte van die Universiteit in ag.
9. Die Taalbeleid posisioneer die Universiteit om 'n besondere bydrae te lewer ter bevordering van meertaligheid as 'n bate.
10. Die Universiteit aanvaar die beginsel dat die sukses van die Taalbeleid direk afhanklik sal wees van die daargestelling van gepaste en voldoende taaldienste.

3. Die meertalige konteks

Die Universiteit se verbintenis tot Afrikaans as akademiese taal sluit nie uit dat verskillende tale aan die Universiteit in die omgang met kennis benut word nie: behalwe Afrikaans, Engels en isiXhosa, onder andere ook Nederlands, Duits en Frans.

Afrikaans

Die Universiteit is verbind tot die ontginning van die akademiese potensiaal van Afrikaans ter bemagtiging van 'n groot en diverse gemeenskap. Dit sluit 'n beduidende groep uit agtergestelde gemeenskappe in, waaronder sowel Afrikaanssprekendes as 'n aansienlike getal nie-Afrikaanssprekendes wat Afrikaans beter beheers as Engels. Die Universiteit wil al hierdie groepe bemagtig deur universitêre opleiding in Afrikaans.

Die Afrikaanse taalgemeenskap is *demografies* op grond van sowel die getal gebruikers as op die regionale en nasionale geografiese verspreiding een van die sterkste taalgemeenskappe in die land. Aan die Universiteit is Afrikaanssprekendes die meerderheid onder sowel studente as die personeel. In *kulturele* opsig is Afrikaans 'n standaardtaal wat dekades lank reeds as akademiese taal funksioneer en wat as volledig ontwikkelde kultuurtaal 'n nasionale bate is.

Engels

In die uitvoering van sy kennisfunksie benut die Universiteit Engels ter wille van sowel die taal se internasionale waarde as sy plaaslike funksie, die sterk teenwoordigheid van Engelssprekendes aan die Universiteit en die behoefte aan akademiese vaardigheid in Engels van studente wat nie Engels as huistaal het nie. Aan die Universiteit funksioneer Engels in kombinasie met Afrikaans.

isiXhosa

isiXhosa is 'n amptelike taal wat deur een van die grootste taalgemeenskappe oor 'n groot gebied in Suid-Afrika gebruik word en wat onder andere in Wes-Kaapland sterk aan die toeneem is. Die Universiteit onderneem om deur besondere inisiatiewe by te dra tot die ontwikkeling van isiXhosa as ontlukende akademiese taal.

4. Bepalings van die Taalbeleid

Die Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch word in die volgende bepalinge saamgevat:

1. Die voorgraadse leer- en onderrigtaal van die Universiteit is by verstek Afrikaans.
2. Engels word in besondere omstandighede as voorgraadse leer- en onderrigtaal gebruik.

Stellings 1 en 2 beteken dat, tensy anders bepaal word, die A- of die A&E-taalspesifikasie sonder motivering vir voorgraadse modules kan geld. In voorgraadse modules word daar slegs na oorweging van deeglike motivering van hierdie verstekposisie afgewyk.

3. In nagraadse leer en onderrig word sowel Afrikaans as Engels gebruik.
4. Studente se akademiese geletterdheid in Afrikaans en Engels word stelselmatig ontwikkel.
5. Die institusionele taal van die Universiteit is by verstek Afrikaans.
6. Engels is na gelang van omstandighede saam met Afrikaans 'n interne kommunikasietaal van die Universiteit.

Bepalings 5 en 6 beteken dat Afrikaans in alle omstandighede gebruik word as die taal van interne kommunikasie, maar dat die besondere behoeftes van nie-Afrikaanssprekende personeel en studente met die nodige sensitiwiteit hanteer sal word.

7. Naas Afrikaans, is Engels en, waar doenlik, isiXhosa die Universiteit se eksterne kommunikasietale.
8. Vir isiXhosa word in bepaalde programme voorsiening gemaak met die oog op beroepskommunikasie.
9. As ontluikende akademiese taal word isiXhosa deur onder andere die Universiteit se Taalsentrum bevorder.

| |
|--|
| Met bepaling 7, 8 en 9 wil die Universiteit die erns beklemtoon waarmee hy sy posisie binne die multikulturele, meertalige Suider-Afrikaanse konteks bejeën. Besondere aksies sal daarom geloods word vanuit die Taalsentrum se Eenheid vir isiXhosa, 'n eenheid wat in noue samewerking met die Departement Afrikatale funksioneer. |
|--|

10. Die Universiteit voorsien taaldienste ten aansien van Afrikaans, Engels en, in bepaalde opsigte, isiXhosa.

5. Taalbeleidsvorming as dinamiese proses

Die Universiteit Stellenbosch neem in ag dat taalbeleidsvorming 'n dinamiese proses is. Daarom onderneem die Universiteit om die Taalbeleid voortdurend te toets aan die veranderende omstandighede

- deur navorsing te doen oor die implementering, die toepassing en die monitering van die Taalbeleid,
- deur gereeld met die breë universiteitsgemeenskap oorleg te pleeg,
- deur inligting wat uit hierdie navorsing en oorlegpleging voortspruit te verwerk en bekend te maak, en
- die Taalbeleid na bevind van sake aan te pas.

6. Taalplan

Die Taalbeleid van die Universiteit word vergesel van 'n uitvoerige taalplan wat in die Jaarboek uiteengesit word, en van taalplanne in afsonderlike omgewings, naamlik fakulteite en steundienste.

7. 'n Beleid gerig op die toekoms

Die Taalbeleid van die Universiteit Stellenbosch wil as 'n toekomsgerigte beleid meewerk aan die verwesenliking van die ideaal om 'n gunstige leer- en onderrigomgewing te skep tot voordeel van die

studente, 'n omgewing waarin die Universiteit die bevordering van Afrikaans as akademiese taal en die bate van meertaligheid op verbeeldingryke wyse met mekaar verenig.

BYLAAG B

Taalplan van die Universiteit Stellenbosch soos gewysig April 2008

Taalplan van die Universiteit Stellenbosch

Soos gewysig April 2008

1. Inleiding

Die Taalplan is die operasionalisering van die Taalbeleid in verskillende taalgebruikskontekste aan die Universiteit en moet die volgende ideaal van die Taalbeleid help verseker: dat 'n gunstige leer- en onderrigomgewing geskep word waarbinne die bevordering van Afrikaans as akademiese taal en die ontwikkeling van meertaligheid as 'n bate die nodige aandag kan kry.

In die plan word daar aandag bestee aan

- Afrikaans en Engels in leer- en onderrigkontekste
- die implementering van die Taalbeleid binne leer- en onderrigkontekste
- die bevordering van Afrikaans as akademiese taal binne 'n meertalige konteks
- die implementering van die Taalbeleid in die administratiewe en bestuurs-konteks
- die bestuurstrukture verantwoordelik vir die Taalbeleid en -plan
- die rol van die Taalsentrum
- die vestiging van 'n effektiewe taaldiensomgewing

2. Afrikaans en Engels in leer- en onderrigkontekste

Die voorgraadse onderrigtaal van die Universiteit is by verstek Afrikaans. Dit is die eerste bepaling van die Taalbeleid. Met hierdie bepaling word die Universiteit se verbintenis tot die voortgesette gebruik en volgehoue ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal bevestig. Verder word daar in die besondere taalspesifikasies (kyk 3.3) sowel voor- as nagraads vir Afrikaans voorsiening gemaak. Met die gebruik van Afrikaans in al hierdie leer- en onderrigkontekste wil die Universiteit alle studente en dosente bemagtig, beide dié wat Afrikaans en dié wat Engels as huistaal en/of voorkeurtaal aanwend.

In die uitoefening van die Universiteit se kennisfunksie word ook Engels in leer en onderrig gebruik en word die aansienlike akademiese potensiaal van Engels ontgin.

Ten opsigte van die gebruik van taal, besonderlik Afrikaans, hoef daar tussen voor- en nagraadse leer en onderrig geen diskontinuiteit te wees nie. Nietemin, oorwegings soos die volgende beïnvloed die vryer taalspesifikasie van nagraadse leer en onderrig:

- die teenwoordigheid in honneurs- en gedoseerde M-programme van dosente en studente wat Afrikaans swak beheers of glad nie magtig is nie
- die verskerpte voorbereiding van honneurs- en M-studente om sowel mondeling as skriftelik aan die internasionale diskussie in die besondere vak deel te neem

- die mate van modulêre leer en onderrig wat in die nagraadse programme gebruik word
- professionele behoeftes en vereistes

3. Taalspesifikasies vir modules

3.1 'n Hiërargie van spesifikasies

Die vier taalspesifikasies (A=Afrikaans, E=Engels, T=Tweetalig, A&E=Afrikaans en Engels in afsonderlike strome, soms ook parallelmedium genoem) word soos volg georden:

- a. Die A- en die A&E-taalspesifikasies is die spesifikasies wat by verstek vir enige voorgraadse module kan geld.
- b. Daarnaas is daar twee besondere taalspesifikasies wat op grond van motivering gekies kan word.

Taalspesifikasies word op modulevlak gedoen, sowel voor- as nagraads. Modules met die A-taalspesifikasie word A-modules genoem, modules met die T-taalspesifikasie word T-modules genoem, modules met die E-taalspesifikasie word E-modules genoem, en modules met die A&E-taalspesifikasie word A&E-modules genoem.

3.2 Die verstekspesifikasies

3.2.1 Die A-taalspesifikasie

Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk (bv. vaktydskrifartikels, boeke) is in Afrikaans en/of Engels.
- (b) Onderrigleermateriaal, wat o.a. moduleraamwerke, studiegidse, transparante en dataprojeksie-inhoude insluit, maar handboeke uitsluit, is in Afrikaans, en indien bekostigbaar, ook in Engels.

Die oordeelkundige gebruik van klasnotas wat in albei tale aan studente voorsien word, het ten doel om hulle bemeesting van veral die vaktaal waarin hulle 'n laer taalvaardigheid het in die hand te werk, met toepaslike ondersteuning deur dosente, mentors en tutors in departemente, en kundiges in akademiese taalvaardighedsontwikkeling in die Taalsentrum.

- (c) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika is Afrikaans, maar sleuteltermen en konsepte kan ook kortliks in Engels toegelig word. Studente wat vrae in Engels stel, kan deur die dosent in Engels beantwoord word. Gaslesings kan per

geleentheid deur buitelandse en/of Suid-Afrikaanse dosente met 'n onvoldoende akademiese taalvaardigheid in Afrikaans, in Engels gelewer word.

- (d) Toets- en eksamenvraestelle is volledig in Afrikaans en volledig in Engels op dieselfde vraestel.
- (e) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika wat vir assessering aangewend word, is volledig in Afrikaans en volledig in Engels in dieselfde opdragstuk.
- (f) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamenvraestelle en werkopdragte deur studente is in Afrikaans of Engels.
- (g) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in Afrikaans of Engels.

3.2.2 Die A&E-taalspesifikasie

Die A&E-taalspesifikasie hou in dat afsonderlike 'strome' parallel in onderskeidelik Afrikaans en Engels aangebied word.

Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk (bv. vaktydskrifartikels, boeke) is in Afrikaans en Engels.
- (b) Onderrigleermateriaal, wat o.a. moduleraamwerke, studiegidse, transparante en dataprojeksie-inhoude insluit, maar handboeke uitsluit, is volledig in Afrikaans en Engels.
- (c) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika van 'n module is Afrikaans en Engels in afsonderlike 'strome'.
- (d) Toets- en eksamenvraestelle is volledig in Afrikaans en volledig in Engels op dieselfde vraestel.
- (e) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika wat vir assessering aangewend word, is volledig in Afrikaans en Engels.
- (f) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamenvraestelle en werkopdragte is in Afrikaans of Engels volgens studente se voorkeur akademiese taal.
- (g) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in Afrikaans of Engels volgens hulle voorkeur akademiese taal.

3.3 Besondere taalspesifikasies

Die besondere taalspesifikasies word ooreenkomstig bepaalde riglyne gebruik.

3.3.1 Die T-taalspesifikasie

Die T-taalspesifikasie hou in dat, naas Afrikaans, Engels gebruik word in bepaalde leer- en onderrigkontekste waar die teikengroep studente oor 'n toepaslike vlak van taalvaardigheid in Afrikaans en Engels beskik.

Hierdie vlak van taalvaardigheid word vasgestel in toegangstoetse. Waar nodig, sal studente toepaslike hulp ontvang.

Die gebruik van Afrikaans in die leer- en onderrigkontekste wat hieronder beskryf word, is dieselfde as in die A-module en is minstens 50%, maar kan hoër wees.

Die T-taalspesifikasie kan verskillende variasies oplewer, soos geïllustreer kan word met die volgende twee voorbeelde:

Voorbeeld 1: Die nie-assesseringsmateriaal (klasnotas, moduleraamwerke, studiegidse, ens.) word **deurgaans** volledig in Afrikaans en Engels voorsien. In hierdie geval kan die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in klasse by benadering in die verhouding 50:50 Afrikaans en Engels wees.

Voorbeeld 2: Die nie-assesseringsmateriaal word **afwisselend** slegs in Afrikaans of Engels voorsien, en die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in klasse is afwisselend Afrikaans of Engels.

Die T-taalspesifikasie word veral aangewend om studente met Engels as huistaal of voorkeurtaal stelselmatige blootstelling te gee aan die Afrikaanse vaktaal sodat hulle op tweedejaarsvlak doeltreffend kan studeer in modules met 'n A-taalspesifikasie.

3.3.1.1 Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke en ander verpligte leeswerk (bv. vaktydskrifartikels, boeke) is in Afrikaans en/of Engels.
- (b) Onderrigleermateriaal, wat o.a. moduleraamwerke, studiegidse, transparante en dataprojeksielinhoude insluit, maar handboeke uitsluit, is volledig in Afrikaans en Engels indien bekostigbaar, of afwisselend in Afrikaans en Engels.
- (c) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika van 'n module is
 - (i) in dieselfde klas Afrikaans en Engels, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is, of

- (ii) afwisselend Afrikaans en Engels in verskillende klasse van 'n module of program, met dien verstande dat die gebruik van Afrikaans minstens 50% is.
- (d) Toets- en eksamenvraestelle is volledig in Afrikaans en volledig in Engels op dieselfde vraestel.
- (e) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika wat vir assessering aangewend word, is volledig in Afrikaans en Engels.
- (f) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamenvraestelle en werkopdragte is in Afrikaans of Engels volgens studente se voorkeur akademiese taal.
- (g) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in die T-taalspesifikasie Afrikaans of Engels volgens hulle voorkeur akademiese taal.

3.3.1.2 Riglyne

Die T-taalspesifikasie word in die volgende omstandighede as opsie oorweeg:

- (a) Die studente-inskrywings in die eerste jaar maak op grond van oorwegings rakende taalvoorkeur meer as een klasgroep moontlik. Die T-module word in hierdie geval gekombineer met die A-opsie (bv. T en A).
- (b) Die program, of modules in die program, is uniek en word dus by geen ander Suid-Afrikaanse universiteit aangebied nie.
- (c) Die program is in 'n professionele rigting wat skaars is in Suid-Afrika, en die studente in die teikenmark het voldoende taalvaardigheid in Afrikaans en Engels om effektief in 'n T-module te studeer.
- (d) Professionele of beroepsliggame stel besondere vereistes vir professionele registrasie ten opsigte van die ontwikkeling van taalvaardigheid en meertaligheid vir die kurrikulum in bepaalde studierigtings.
- (e) Meertaligheid is noodsaaklik om doeltreffend te funksioneer in die praktykverpligtinge wat vir 'n program vereis word.
- (f) Klasse word aangebied deur buitelandse dosente of deur Suid-Afrikaanse dosente wat nog nie oor 'n voldoende akademiese aanbiedingsvaardigheid in Afrikaans beskik nie.
- (g) Die teikenmark van studente is in 'n modulêre program¹ of 'n program wat met behulp van satelliettegnologie aangebied word, en hierdie studente het voldoende akademiese taalvaardigheid om doeltreffend in 'n T-module te studeer.

¹ In 'n modulêre program is studente nie reg deur die jaar residensieel/op die kampus nie, maar woon vir korter periodes deur die jaar lesings op die kampus by.

- (h) Die T-taalspesifikasie word deur streeksamewerking genoodsaak.
- (i) Die T-taalspesifikasie is die toepaslike keuse om *spesifieke* strategiese doelwitte te bereik ooreenkomstig die Strategiese Raamwerk van die Universiteit.

Belangrike opmerking:

Studente wat 'n A-module of T-module volg, benodig in die algemeen 'n akademiese taalvaardigheid in sowel Afrikaans as Engels vir effektiewe studie op voorgraadse vlak. In nagraadse studie word 'n hoër vlak van akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en/of Engels vereis.

3.3.2 Die E-taalspesifikasie

Die E-taalspesifikasie is met hoë uitsondering 'n keuse vir modules op voorgraadse vlak, maar is meer algemeen 'n keuse op nagraadse vlak. Dit kan oorweeg word as taalspesifikasie volgens die riglyne hieronder aangedui.

3.3.2.1 Kenmerke

- (a) Voorgeskrewe handboeke is in Engels.
- (b) Onderrigleermateriaal, wat o.a. moduleraamwerke, studiegidse, transparante en dataprojeksie-inhoude insluit, maar handboeke uitsluit, is in Engels, en indien bekostigbaar, ook in Afrikaans.
- (c) Ander verpligte leeswerk (bv. vaktyskrifartikels, boeke) is in Engels en/of in Afrikaans.
- (d) Die mondelinge kommunikasietaal van die dosent in lesings, seminare, tutoriale en praktika, is Engels, maar sleuteltermen en konsepte kan ook kortliks in Afrikaans toegelig word. Studente wat vrae in Afrikaans stel, word deur die dosent in Afrikaans beantwoord. In die geval van buitelandse dosente is Afrikaans nie verpligtend nie.
- (e) Toets- en eksamen vraestelle is volledig in Engels en volledig in Afrikaans op dieselfde vraestel.
- (f) Skriftelike opdragte van dosente vir tutoriale, seminare en praktika wat vir assessering aangewend word, is volledig in Engels en volledig in Afrikaans op dieselfde opdragstuk.
- (g) Die skriftelike beantwoording van toets- en eksamen vraestelle en werkopdragte deur studente is in Engels of Afrikaans.
- (h) Die mondelinge aanbiedings deur studente in lesings, seminare, tutoriale en praktika is in Engels of Afrikaans, behalwe in daardie gevalle waar die dosent Afrikaans hoegenaamd nie magtig is nie.

3.3.2.2 Riglyne

Die E-taalspesifikasie word in die volgende omstandighede vir modules in programme as opsie oorweeg:

- (a) Die (voorgaadse en nagraadse) programme is uniek in Suid-Afrika. Hulle kan dus by geen ander Suid-Afrikaanse universiteit gevolg word nie en kan om besondere redes nie as 'n T-module aangebied word nie.
- (b) Die teikenmark van studente is in 'n modulêre program of 'n program wat met behulp van satellietegnologie aangebied word, en die meerderheid van die studente beskik nie oor (akademiese) taalvaardigheid in Afrikaans nie.
- (c) Daar is modules wat ten volle aangebied word deur buitelandse dosente of deur dosente wat akademiese Afrikaans aan die bemeester is om in Afrikaans klas te gee.
- (d) Die E-taalspesifikasie word deur streeksamewerking genoodsaak.
- (e) Die E-taalspesifikasie is die toepaslike keuse om *spesifieke* strategiese doelwitte te bereik ooreenkomstig die Strategiese Raamwerk van die Universiteit.

3.4 Ondersteuning met akademiese taalvaardigheid

Ondersteuning met die bemeestering van akademiese taalvaardigheid in Afrikaans en Engels word voorsien na gelang van die taalspesifikasie. Hierdie ondersteuning neem die behoeftes van studente in ag, soos onder andere bepaal in akademiese geletterdheidstoetse wat deel vorm van die toegangstoetsbattery wat deur alle voornemende studente geskryf word. Die hulp word verskaf sowel in departemente deur dosente-assistente, tutors en mentors as by wyse van intensiewe taalvaardigheidskursusse en ander vorme van ondersteuning wat deur die Taalsentrum aangebied word (kyk Afdeling 8).

4. Afrikaans as akademiese taal

Die volgehoue gebruik en voortgesette ontwikkeling van Afrikaans as akademiese taal word op verskillende terreine op verskillende maniere aangemoedig.

4.1 Voorgaadse leer en onderrig

Die Universiteit steun voorgaadse leer en onderrig in Afrikaans sterk deur daarvan uit te gaan dat Afrikaans by verstek die voorgaadse leer- en onderrigtaal is. Op hierdie wyse word verseker dat

handboeke en studiemateriaal deel word van kenniskepping in Afrikaans. Die koste van kleiner oplae kan verminder word deur op groter skaal van die web en druk op aanvraag gebruik te maak.

4.2 *Nagraadse leer, onderrig en navorsing*

Afrikaans word aan die Universiteit wyd gebruik in die hele navorsingsproses, van leer en onderrig binne klasverband tot individuele gesprekke tussen dosente en studente. Heelwat meer klem behoort egter gelê te word op tesisse en proefskrifte in Afrikaans.

4.3 *Navorsingspublikasies*

Die aantal navorsingspublikasies in Afrikaans, onder andere artikels in geakkrediteerde tydskrifte, het die afgelope dekade skerp gedaal. Hierdie tendens kan verhelp word deur interne publikasies (soos die Annalereeks en huisvaktydskrifte) te steun of op die been te bring en hulle aan te moedig om bydraes ook in Afrikaans te publiseer.

4.4 *Openbare voorlesings*

Afgesien van intreeredes en die Stellenboschforum word betreklik min openbare akademiese voorlesings in Afrikaans aangebied. Die verbintenis tot Afrikaans as akademiese taal impliseer dat heelwat meer dergelike voorlesings in Afrikaans aangebied moet word om die openbare profiel van Afrikaans as akademiese taal te verhoog.

4.5 *Populêre wetenskap*

Die Universiteit het al 'n groot bydrae tot die populêre wetenskap in Afrikaans gelewer. Dit is nou nodig dat die Universiteit die volle potensiaal van hierdie belangrike wetenskaplike kommunikasie- en bemagtigingsmiddel beter vir Afrikaans help ontgin.

4.6 *Terminografie*

Vir die wetenskap in Afrikaans is die skep en publiseer van terminologie noodsaaklik en het dit ook die ondersteuning van die Universiteit nodig.

5. *Die taalplan vir administrasie en bestuur*

5.1 *Uitgangspunte*

Hierdie deel van die Taalplan gaan oor skriftelike en mondelinge kommunikasie **buite** die leer-, onderrig- en navorsingsaktiwiteite van die Universiteit.

- (a) Die institusionele taal van die Universiteit is by verstek Afrikaans.

Dit beteken dat alle amptelike dokumente, in welke medium ook al, minstens in Afrikaans beskikbaar is. Dit beteken verder dat Afrikaans normaalweg die taal van amptelike geleenthede soos amptelike vergaderings, seremoniële geleenthede, intreeredes, en dergelike is.

Die gees van die Universiteit se Taalbeleid en -plan bepaal egter ook dat die voorkeure van nie-Afrikaanstaliges begryp en gerespekteer moet word. “By verstek” beteken binne hierdie konteks dus ook “maar nie uitsluitlik nie”.

- (b) Belangrike beleids- en besprekingsdokumente word waar nodig en waar doenlik ook in Engels beskikbaar gestel.
- (c) Dokumente oor diensvoorwaardes is beskikbaar in Afrikaans, Engels, en isiXhosa volgens behoefte van personeel.
- (d) Skriftelike kommunikasie in departemente en afdelings (agendas, inligtingstukke) verskyn in Afrikaans.
- (e) Binne omgewings wat deurlopend met die publiek en studente kommunikeer, verseker die Universiteit dat daar genoegsame personeellede is wat gemaklik ook in Engels en in isiXhosa kan kommunikeer.
- (f) Om uitvoering te gee aan (a) tot (e) moet gepaste en voldoende vertaal-, redigeer- en (waar doenlik) tolkdienste beskikbaar gestel word.

5.2 Kommunikasie met studente

5.2.1 Skriftelike kommunikasie

- (a) Die taal van werwing is Afrikaans en Engels, en in sekere gevalle isiXhosa.
- (b) Amptelike dokumentasie aan studente vanaf die Universiteitsadministrasie is in Afrikaans of Engels na gelang van die voorkeurtaal.

5.2.2 Mondelinge kommunikasie

Navrae en versoeke van studente word, waar doenlik, in die taal van die navraag of versoek hanteer.

5.3 Kommunikasie met die publiek

- (a) Beide skriftelike en mondelinge kommunikasie word, waar doenlik, gevoer in die voorkeurtaal van die kliënt.

- (b) Die bewoording van mondelinge en skriftelike kommunikasie wat ten doel het om die Universiteit se regsposisie te beskerm of van regs aanspreeklikheid te vrywaar, geskied in Afrikaans, Engels en waar doenlik isiXhosa.

5.4 Interne kommunikasie

Afrikaans is by verstek die interne kommunikasietaal van die Universiteit.

5.4.1 Skriftelike kommunikasie

- (a) Beleidsdokumente vir personeel word stelselmatig in Engels vertaal of voorsien van 'n Engelse bestuursopsomming.
- (b) Dokumente oor diensvoorwaardes is beskikbaar in Afrikaans, Engels, en isiXhosa volgens behoefte van personeel.
- (c) Riglyne word neergelê vir vergaderings van die Raad, die Senaat, fakulteite, departemente, afdelings en ander institusionele eenhede oor die beskikbaarstelling van dokumentasie in Engels.
- (d) Die Raad, die Senaat, fakulteite, departemente, afdelings en ander institusionele eenhede aan die Universiteit lê riglyne neer oor taalgebruik in dokumente wat ter kennisgewing en vir konsultasiedoeleindes versprei word.

5.4.2 Mondelinge kommunikasie

- (a) Navrae en versoeke van personeel word waar moontlik in die taal van die navraag of versoek hanteer.
- (b) Die taal van kommunikasie in vergaderings is by verstek Afrikaans. Individue het die vryheid om ook Engels te gebruik.

5.5 Taalbeleid en korporatiewe beeld

Die korporatiewe beeld van die Universiteit weerspieël die letter en die gees van die Taalbeleid. Die Afdeling Kommunikasie en Skakeling bepaal in oorleg met die Taalkomitee welke maatreëls getref moet word in hierdie verband.

Twee voorbeelde:

Die Universiteit se webwerf: Die formulering van inligting op die webwerf word gedoen ooreenkomstig die letter en die gees van die Universiteit se Taalbeleid en -plan. Alle aanbiedinge op die webwerf moet daarom in Afrikaans en Engels wees, met Afrikaans as

die taal van eerste ontmoeting. Waar doenlik moet opsommende webbladsye ook in isiXhosa aangebied word.

Seremoniële geleentheid: Dit is, gegee die gees en die letter van die Taalbeleid en -plan, belangrik dat daar tydens 'n gradeplegtigheid, naas Afrikaans, ook van Engels en/of isiXhosa gebruik gemaak word.

6. Taaldienste

Die suksesvolle implementering van die Taalbeleid en -plan is onderhewig aan die vestiging van uitgebreide taaldienste in die akademiese en administratiewe omgewings. Hierdie taaldienste sluit vertaal-, redigeer- en tolkdienste in.

Die Universiteit aanvaar die verantwoordelikheid om hierdie dienste in oorleg met die tersaaklike rolspelers te vestig.

7. Taalbeplanning in omgewings

Elke omgewing binne die Universiteit (fakulteite en steundiensomgewings) formuleer 'n taalplan vir die betrokke omgewing wat aandui op welke wyse die Taalplan van die Universiteit in die omgewing geïmplementeer sal word. Hierdie taalplanne vorm deel van die sakeplanne van omgewings en word aan die Bestuur voorgelê vir bespreking en goedkeuring. Monitering van die implementering sal geskied volgens normale bestuurstrukture en gehalteversekeringsmeganismes.

8. Die Bestuur van die Taalplan

8.1 Finale verantwoordelikheid

Die finale verantwoordelikheid vir die uitvoering van die Taalbeleid berus by die Raad. Die Bestuur sal een maal per jaar ten opsigte van die implementering van die Taalbeleid en Taalplan via die Taalkomitee aan die Senaat en die Raad verslag doen.

8.2 Prosedures vir die keuse van taalspesifikasies

Die taalspesifikasies vir modules in programme soos aangedui deur fakulteite word in die taalplanne van die fakulteite opgeneem en voorgelê soos aangedui in Afdeling 7 van hierdie Taalplan, maar met inagneming van die volgende:

- (a) Die programkomitee vir elke akademiese program bestaande uit die verteenwoordigers van departemente wat aanbieders is van modules in die program bespreek die keuses van taalspesifikasies. Aangesien die A- of die A&E-taalspesifikasie by verstek geld, bespreek die

programkomitees in die fakulteite slegs die motiverings wat deur departemente verstrekk word vir die besondere taalspesifikasies.

- (b) Die taalspesifikasies aangedui vir die modules in 'n program hoef nie oor modules en jaarvlakke heen identies te wees nie.
- (c) Vorms waarop die taalspesifikasies van modules aangedui word sal aan programkomitees voorsien word.
- (d) Die taalspesifikasiekeuses vir modules soos aangedui deur die programkomitees in fakulteite word vir goedkeuring voorgelê aan die onderrigkomitee in elke fakulteit. Hierdie komitee moet onder andere verseker dat die motiverings vir die besondere taalspesifikasies in ooreenstemming is met die riglyne in die Taalplan.
- (e) Die onderrigkomitee kan in oorleg met die programkomitees gemotiveerde wysigings aan die taalspesifikasies aanbeveel.
- (f) Die taalspesifikasies van modules in programme word deur die onderrigkomitee aan die fakulteitsraad voorgelê vir aanbeveling. Die fakulteitsraad kan wysigings in taalspesifikasies aanbeveel.
- (g) Die taalspesifikasies vir modules word in die Jaarboek aangedui.
- (h) Die taalspesifikasies vir modules kan met elke siklus van programwysiging gewysig word.

8.3 Bestuur van die taalbeleid vir steundienste

Die bestuur van die taalbeleid vir die steundienste is 'n lynfunksie van die onderskeie steundienstehoofde, met inagneming van die bestuurstrukture waarbinne hierdie hoofde moet funksioneer. Die steundienste-omgewing skep soos en waar dit nodig blyk te wees 'n eie struktuur. Die steundienstehoof of bg. liggaam in oorleg met die steundienstehoof maak, na oorleg met die steundienstehoofde en ander tersaaklike bestuurstrukture, aanbevelings oor die implementering van die Taalbeleid en -plan soos aangedui in Afdeling 7 van hierdie Taalplan.

8.4 Die Taalkomitee

8.4.1 Posisionering

Die Taalkomitee (voortaan TK) is 'n komitee van die Raad met verteenwoordiging uit die Senaat.

8.4.2 Samestelling

By die samestelling van die TK geld twee oorwegings, naamlik kundigheid en verteenwoordigendheid. Die twee oorwegings kan met mekaar versoen word deur komiteede te selekteer wat 'n bewese kundigheid oor en/of belangstelling in taalbeleidsaangeleenthede het.

Die TK word soos volg saamgestel (15 lede):

1. Een verteenwoordiger elk uit die Departemente Afrikaans en Nederlands, Afrikatale en Engels
2. Een verteenwoordiger uit die Raad wat 'n personeellid van die US moet wees
3. Drie verteenwoordigers uit die Senaat
4. Een verteenwoordiger van die Bestuur, aangewys deur die Rektor
5. Twee verteenwoordigers uit die geledere van die administratiewe steundienste, waarvan minstens een uit die Afdeling Kommunikasie en Skakeling
6. Een verteenwoordiger van die Institusionele Forum
7. Een verteenwoordiger uit die Komitee vir Leer en Onderrig
8. Een verteenwoordiger uit Akademiese Steun
9. Die Studenteraadslid vir Akademiese Belange (ex officio)
10. Die Direkteur van die Taalsentrum (ex officio)

Die TK word vir 'n termyn van drie jaar verkies en staan onder die voorsitterskap van 'n lid van die Rektor se bestuurspan.

8.4.3 Besluitnemingsbevoegdheid

Die sake waaroor die TK besluitnemingsbevoegdheid het word van tyd tot tyd deur die Raad bepaal.

8.4.4. Verantwoordelikhede

Die TK is in die algemeen verantwoordelik vir die uitvoering van die Taalbeleid en die Taalplan. Daarom het die TK die volgende besondere verantwoordelikhede:

- (a) Die TK is verantwoordelik vir die **implementering** van die Taalbeleid ooreenkomstig die bepalinge van die Taalplan.
- (b) Die TK **koördineer** alle besluite wat ooreenkomstig die Taalbeleid en die Taalplan geneem moet word ten einde te verseker dat die gees en inhoud van die Taalbeleid gerealiseer word. Hierdie verantwoordelikheid word uitgevoer met inagneming van die rol en funksie van bestaande besluitnemingstrukture, soos in Afdelings 7.1 en 7.2 aangedui is.
- (c) Die TK is verantwoordelik vir die **monitering en evaluering** van die Taalbeleid en enige besluite wat uit die beleid mag voortspruit.

- (d) Die TK **konsulteer** op 'n gereelde grondslag en **adviseer** die Universiteit oor die aard, die uitvoering, die effek en die moontlike hersiening van die Taalbeleid en -plan.
- (e) Die TK het die bevoegdheid om **inisiërend** op te tree na die mate waarin hulle self ondersoek kan loods en voorstelle aan die Raad kan maak oor die uitvoering en/of wysiging van die Taalbeleid.
- (f) Die TK **ontwikkel** in oorleg met die tersaaklike rolspelers die nodige **meganismes** om bg. verantwoordelikhede uit te oefen.

8.4.5 Vergaderings

Die TK vergader minstens een maal per kwartaal.

8.5 Hersiening van die Taalbeleid en die Taalplan

Die Taalbeleid en die Taalplan word elke drie jaar in deeglike oorweging geneem vir moontlike hersiening. Wysigings aan die Taalbeleid en Taalplan wat akademiese aangeleenthede betref, word via die Senaat na die Raad gevoer.

8.6 Hantering van klagtes

Studenteklagtes oor die implementering van die Taalbeleid en -plan word via die Akademiese Belangeraad deur die dekane hanteer.

Ander klagtes word verwys na die voorsitter van die Taalkomitee vir hantering binne die tersaaklike strukture.

9. Die rol van die Taalsentrum

9.1 Die verantwoordelikheid van die Taalsentrum

Die Taalsentrum aanvaar, kragtens sy reglement, die verantwoordelikheid vir die verskaffing en/of koördinerende van die tersaaklike taalondersteuning wat vir die effektiewe uitvoering van die Taalbeleid en -plan vereis word.

Hierdie verantwoordelikheid word uitgevoer in oorleg met die betrokke taaldepartemente.

9.2 Dienste

Die dienste wat die Sentrum sal lewer, sluit o.a. in skryflaboratoriumdienste, taalverwerwingskursusse, die bevordering van akademiese geletterdheid en die uitbou van Afrikaans as akademiese taal. Die Sentrum beoog om so gou doenlik die volgende funksies in te faseer:

- (a) Deelname aan die bevordering van Afrikaans as akademiese taal
- (b) Die ontwikkeling van Afrikaanse en Engelse taalvaardighede van studente
- (c) Die ontwikkeling van Afrikaanse taalvaardighede van personeel wat nie Afrikaans as hulle huistaal het nie
- (d) Die ontwikkeling van taalvaardighede in isiXhosa as een van die amptelike tale in die Wes-Kaap
- (e) Die ontwikkeling van isiXhosa as ontluikende akademiese taal
- (f) Ondersteuning aan buitelandse studente wat betref taalvaardighede in Afrikaans, Engels en isiXhosa
- (g) Ondersteuning aan personeel wat betref die vestiging van vakgeïntegreerde taalvaardigheidsontwikkeling, ingesluit ondersteuning aan dosent-assistente, tutors en mentors
- (h) Opleiding in professionele taalvaardighede
- (i) Navorsing op die gebied van taalvaardigheidsontwikkeling en dokumentontwerp
- (j) Taal- en teksvaardighede in die e-leeromgewing.

10. Slotperspektief

Die Taalplan is die instrument waarmee die letter en die gees van die Taalbeleid gerealiseer kan word. Die sukses van beide die Taalbeleid en -plan is afhanklik van die aanvaarding van eienaarskap deur die Universiteit in die geheel, en die bevestiging van die beginsel dat die Taalbeleid en -plan deurlopend aandag verdien en nooit gesien moet word as afgehandelde sake nie. Met hierdie twee beginsels as basis, bied die Taalbeleid en -plan inderdaad 'n besondere geleentheid aan die Universiteit om 'n gunstige leer- en onderrigomgewing te skep, Afrikaans as akademiese taal te bevorder, en meertaligheid as 'n bate uit te bou.

BYLAAG C

Bewys van etiese klaring



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

2 February 2010

Tel.: 021 - 808-4622
Enquiries: Sidney Engelbrecht
Email: sidney@sun.ac.za

Reference No. 230/2009

Ms M Clausen
Department of Afrikaans & Dutch
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7602

Ms M Clausen

APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Die potensiaal van tolkpraktyk in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit van Stellenbosch*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards

MRS. MALÈNE FOUCHÉ
Manager: Research Support



BYLAAG D

Dosentevraelys

Dosentevraelys

1. Wat is u moedertaal en wat is u tweede taal?

2. Hoe sal u u Afrikaanse taalvaardigheid beskryf?

☐ Baie swak ☐ Swak ☐ Goed ☐ Baie goed

3. Hoe verstaan u “tolking”?

4. Hoe het u gevoel toe u die eerste keer vertel is van die tolkdien wat in die klas sou plaasvind?

5. Dink u die studente het die tolking nuttig gevind? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, glad nie ☐ Ja, ’n bietjie ☐ Ja, baie

6. Het u die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, glad nie ☐ Ja, ’n bietjie ☐ Ja, baie

7. Watter indruk het die tolk by u geskep?

8. Wat sou u sê is die werk van die klaskamertolk?

9. Dink u voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

10. As die US 'n tolkdienst tydens lesings instel, sal u dit in u lesings verwelkom?

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

11. Dink u klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

Enige ander kommentaar

BYLAAG E

Tolkvraelys

Tolkvraelys

1. Wat is u moedertaal en wat is u tweede taal?

2. Watter formele tolkopleiding het u ontvang?

3. Hoeveel tolkondervinding het u?

4. Dink u die studente het die tolking nuttig gevind? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

5. Dink u die studente en/of die dosente het die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

6. Het u vooraf voorberei? Verduidelik asseblief.

7. Sou u sê u het 'n getroue weergawe gegee van dit wat tydens die lesings gesê is en u dus goed van u taak gekwyt? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

8. Wat beskou u as die rol van die klaskamertolk?

9. Dink u voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

10. Dink u klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

Enige ander kommentaar

BYLAAG F

Vraelys vir studente wat van tolking gebruik maak het

Student Questionnaire 1 – Students that made use of interpreting service

1. What is your first language?

- ☐ Afrikaans ☐ English ☐ isiXhosa ☐ Other

2. What is your second language?

- ☐ Afrikaans ☐ English ☐ isiXhosa ☐ Other

3. How would you describe your Afrikaans language skills?

- ☐ Very poor ☐ Poor ☐ Good ☐ Very good

4. Do you feel that Afrikaans is used more than English during lectures or the other way around?
Please explain.

5. What is your understanding of “interpreting”?

6. How did you feel when you first heard about the interpreting service that was going to be used in class?

7. Why did you make use of the interpreting service?

8. Did you find the interpreting helpful? Please explain.

☐ No, not at all ☐ Yes, a little ☐ Yes, a lot

9. Did the interpreting bother you in any way? Please explain.

☐ No, not at all ☐ Yes, a little ☐ Yes, a lot

10. Would you say that the interpreter prepared before the classes? Please explain.

☐ No, definitely not ☐ Maybe ☐ Yes, definitely

11. Would you say the interpreter gave a true account of what was said during the lectures? (For example: Did the interpreter use the correct terminology and have enough subject knowledge?) Please explain.

☐ No, definitely not ☐ Maybe ☐ Yes, definitely

12. What would you say is the job of the class room interpreter?

13. Do you think full-time class room interpreting during lectures is possible? Please explain.

☐ No, definitely not ☐ Maybe ☐ Yes, definitely

14. If the US institutes an interpreting service in lectures, will you make use of it regularly? Please explain.

☐ No, definitely not ☐ Maybe ☐ Yes, definitely

15. Do you think class room interpreting is necessary and that certain students will be able to benefit from it? Please explain.

☐ No, definitely not ☐ Maybe ☐ Yes, definitely

Any other comments

BYLAAG G

Vraelys vir studente wat nie van tolking gebruik gemaak het nie

Studentevraelys 2 – Studente wat nie van tolkdiens gebruik gemaak het nie

1. Wat is jou eerste taal?

- ☐ Afrikaans ☐ Engels ☐ isiXhosa ☐ Ander

2. Wat is jou tweede taal? What is your second language?

- ☐ Afrikaans ☐ Engels ☐ isiXhosa ☐ Ander

3. Hoe sal jy jou Afrikaanse taalvaardigheid beskryf?

- ☐ Baie swak ☐ Swak ☐ Goed ☐ Baie goed

4. Voel jy Afrikaans word meer as Engels tydens lesings gebruik of dalk andersom? Verduidelik asseblief.

5. Wat is jou verstaan van “talking”?

6. Hoe het jy gevoel toe jy die eerste keer vertel is van die tolkdiens wat in die klas sou plaasvind?

7. Hoekom het jy nie van die tolkdiens gebruik gemaak nie?

8. Het jy die tolking enigsins steurend gevind? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, glad nie ☐ Ja, 'n bietjie ☐ Ja, baie

9. Wat sou jy sê is die werk van die klaskamertolk?

10. Dink jy voltydse klaskamertolking tydens lesings is moontlik? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

11. Dink jy klaskamertolking is nodig en dat sekere studente daarby sal kan baat? Verduidelik asseblief.

☐ Nee, definitief nie ☐ Miskien ☐ Ja, definitief

Enige ander kommentaar

BYLAAG H

Transkripsie van tolkonderhoud

Tolkonderhoud

Navorsers: Wou u soms gedeeltes van wat die dosent gesê het weglaat uit die tolking of dalk daarop uitbrei?

Tolk: Wanneer die dosent 'n vraag verkeerd beantwoord het, was ek *tempted* om iets by te sê, maar jy weerhou jou maar daarvan. Ek sou soms uitbrei om iets duideliker te maak. As die dosent byvoorbeeld sou sê “Kyk by paragraaf 3.5” dan sou ek bysê “Op bladsy 64” om te *clarify*. Die tolk moet ook invullerswoorde weglaat, soos ‘uhm’ ensovoorts. En wanneer die dosent onsamehangend praat maak die tolk eerder volsin. Die tolk gee dus as 't ware meer deur die sin op te ruim en die kruks in 'n volsin weer te gee.

Navorsers: Was dit problematies om alleen vir 50 minute aan en af te tolk?

Tolk: Glad nie. Ek het glad nie moeg geraak nie. Dit is heel anders as om byvoorbeeld in die parlement te tolk; dit is baie lekker. Jy raak heeltemal deel van die atmosfeer in die klas en ek was verbaas hoe vinnig die tyd verbygegaan het. Soms is dit ook net fragmente wat getolk moet word. Twee tolke sal dalk tog gemakliker wees vir die kere waar jy wel vashaak om 'n woord te kry. Ek dink ook dit sal van die tolk se ervaring afhang. Ek dink 'n ervare tolk sal dalk aan die begin hulp wil hê, maar sal vinnig sien dis nie nodig nie. Met die notas kan jy jou in elk geval baie goed voorberei. Hier is die tolk se verhouding met die dosent baie belangrik. Ek dink dit is nodig dat indien daar werklik 'n vakterm opkom waarmee die tolk werklik sukkel, hy/sy in die klas die dosent kan onderbreek en uitvra daaroor.

Navorsers: Hoe dink u moet klaskamertolking aan die US geïmplementeer word?

Tolk: Vir die proef moes die T-opsie behou word, maar in die toekoms sal dit beter wees om die klas in een taal aan te bied en dan net in een taal te tolk. Dit sal goed gemonitor moet word. Die tolke sal 'n goeie kennis van die vakjargon moet hê. Met die monitering sal daar getoets moet word of die tolke bybly met wat gesê word. Dosente moet ook die tolke met kernbegrippe help. Die administrasie moet professioneel wees. Studente moet ook weet wat om presies van die tolk te verwag. Die tolk moet 'n spesifieke plek in die klas hê waar hy/sy altyd sal sit. Ek dink die tolke moet spesialiste wees en die kommunikasie meer maak as wat dit is. Jy kan nie 'n onervare persoon hê wat byvoorbeeld heeltyd hard gaan asemhaal in die mikrofoon nie. Dit gaan dan nie meer 'n aangename ondervinding vir die studente wees nie.

Navorsers: Watter probleme voorsien u vir sodanige diens?

Tolk: Die studente se response was baie problematies. Ek kon meestal nie hoor wat hulle sê nie en hulle het ook baie onsamehangend gepraat en hul sinne baie sleg geformuleer. Omdat hulle ook met hul rug na jou toe sit, maak dit dit nog moeiliker.

Navorsers: Waar lê u lojaliteit – by die studente of die dosent?

Tolk: Studente, want jy moet vir hulle goeie kommunikasie gee. Dit is nie so klinies soos in die parlement nie so jy kan steeds 'n goeie rapport met die dosent ook hê.

Navorsers: Buiten blote vertaling, wat dink u is die ander funksies van die klaskamertolk?

Tolk: Jy is basies 'n tussenganger. Omdat jy ook agter sit is jy amper 'n verteenwoordiger van die dosent agter in die klas. In 'n mate het jy dus ook 'n dissiplinerende funksie. Die student weet jy is ouer en half 'n figuur van outoriteit en dan vang hulle darem ook nie te veel nonsens aan agter in die klas nie.

Navorsers: Sou u verkies het om agter 'n afskorting te getolk het?

Tolk: Nee, ek wil glad nie apart sit nie. As jy deel van die klas is, behou jy jou konsentrasie en raak jy nie sou gou moeg nie. Dit was asof ek energie daaruit kon tap. Wanneer jy in daai situasie sit, is alles ook meer lewendig. Dit is asof jy as 't ware die kommunikasie kan aanvoel.